

تأليف  
ليسلى راى



# كيفية قياس فاعلية التدريب

ترجمة  
أ. حمزة سر الغتم حمزة

راجع الترجمة  
أ. رباب حسني هاشم

بسم الله الرحمن الرحيم



مركز البحوث

# كيفية قياس فاعلية التدريب

تأليف

ليلى داي

ترجمة

أ. حمزة مر الغتم حمزة

راجع الترجمة

أ. رباب حسني هاشم

١٤٢٢هـ / ٢٠٠١م

## بطاقة المخرصة

⑤ معهد الإدارة العامة ، ١٤٢٦هـ

مخرصة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر  
راي ، ليسلي

كيفية قياس فاعلية التدريب / ترجمة حمزة سر الختم حمزه - الرياض .

ص ٢٩٦ : ١٦.٥ × ٢٢.٥ سم

ردمك : ٩٩٦-١٤-٠٧٧-٦

١- البرامج التدريبية ٢ - الموظفون والمستخدمون - تدريب

أ - حمزة ، حمزة سر الختم [مترجم] ب - العنوان

تجوى ٢٥٠.١٥ ٢٦/٢٤٦.

رقم الإيداع : ٢٦/٢٤٦

ردمك : ٩٩٦-١٤-٠٧٧-٦

هذه ترجمة لكتاب :

# HOW TO MEASURE TRAINING EFFECTIVENESS

Leslie Rae

THIRD EDITION, 1986 , 1991 , 1997

GOWER HOUSE  
England



## المحتويات

الصفحة	الموضوع
٩	قياسفاعليةالتدريب
١٠	المقدمة
	<b>الفصل الأول</b>
١٣	من أين نبدأ ؟
	التعريفات - نماذج التحقق من الفاعلية والتقويم - الأسباب - ما يهم المدرب - ما يهم مدير التدريب - ما يهم الإدارة العليا - ما يهم العملاء - أسئلة من أجل التحقق من الفاعلية والتقويم
	<b>الفصل الثاني</b>
١٥	في البدء
	تحديد الاحتياجات التدريبية - من يحدد هذه الاحتياجات؟ - التحليل - تحليل العمل - وصف العمل - مواصفات العمل - معايير الكفاءة المهنية - استخدام المعايير - التحليل الوظيفي - معايير الأداء - معايير كفاءة التدريب والتنطوير - العرض الرئيسى - المجالات - الأدوار الرئيسية - وحدات الكفاءة - عناصر الكفاءة - مقاييس الأداء - سلسلة الموجهات - المؤهلات المهنية الوطنية - مواصفات التدريب - أهداف التدريب - الأغراض والأهداف .
	<b>الفصل الثالث</b>
٢١	التحليل المفصل
	تحليل المعرفة - تحليلات أخرى - التحليل بالمراقبة - المقابلات الداعمة للمراقبة - المقابلة غير المعدة مسبقاً - المقابلة المعدة مسبقاً - الإرشاد المشترك - الاستبانات - طريقة دلفاي - المراجعات - طريقة المفكرة - طريقة الموقف المخرج - الصنف الذهني - انعكاس الصورة - الاختبارات النفسية .

#### الفصل الرابع

#### ٧٩ ..... أساليب التحليل : منظومة الصفات الشخصية

أهداف منظومة الصفات الشخصية - منظومة الصفات الشخصية في التطبيق  
- تدخل من يجري المقابلة - مشكلات منظومة الصفات الشخصية .

#### الفصل الخامس

#### ٨٥ ..... أساليب التحليل : طرق المراقبة

مراقبة العملية - مراقبة السلوك - تصنيفات السلوك - تعريف التصنيفات  
- استمارات مراقبة السلوك - تحليل التفاعل .

#### الفصل السادس

#### ١٠٩ ..... نحن إذن مستعدون للتدريب

إسهام مديري الأقسام - المجموعات الضابطة - التقديرات الأولية - تقدير  
المعرفة / المهارات - إعداد الاستبيانات والاختبارات - صيغة الاستبانة  
الملخص - اختبارات المعرفة - الإجابة المفتوحة - الخيار المزدوج - اختيار  
الصواب / الخطأ - الخيارات المتعددة - الإجابة القصيرة - تقدير المهارات -  
الاستبيانات التي تقوم على الألفاظ المشابهة - مقياس ثرستون - مقياس  
ليكرت - المقاييس المندرجة - التقدير الذاتي للمواقف .

#### الفصل السابع

#### ١٣٩ ..... التقديرات أثناء التدريب

مراقبة النشاطات - الوسائل المهيئة للمراقبة - المعدات السمعية - المعدات البصرية  
- تحليل السلوك - مراجعات الدورة - تقديرات الجلسات - المراجعة المؤقتة  
المتطورة - الإفراط في استخدام الاختبارات .

## الفصل الثامن

## ١٦٣ إثبات الصحة بعد نهاية الحدث

إثبات الصحة من الداخل - المراجعة الجماعية - استبانات ما بعد نهاية الدورة - مراجعة الورقة الخاصة بملاحظات المدربين - مراجعة الأسئلة المفتوحة لإثبات الصحة - مراجعة الانطباعات - التخطيط للعمل - مدخل المقابلة - إثبات الصحة الغوري أو المتأخر - المداخل الخارجية للإثبات الصحة - إثبات الصحة لزيادة المعرفة - إثبات صحة المهارات - التطبيق العملي - تحليل السلوك - منظومة الصفات الشخصية - الاستبانات التي تعتمد على الثبات في المعنى - مدخل الاختبار الثلاثي .

## الفصل التاسع

## ١٦٤ أسئلة ما بعد التدريب :

أسئلة ما بعد التدريب - مداخل التقييم المتأخر - إشراك الآخرين - المجموعات الضابطة - التخطيط للعمل - متابعة استبانة التقييم - متابعة التخطيط للعمل - استبانات المراقبة غير المباشرة - المراقبة المباشرة - مقابلات العمق - منظومة الصفات الشخصية - المفكرات الشخصية - تقييم تقديرات العمل - القيمة في مقابل التكلفة - تكاليف التدريب - التكاليف الثابتة - التكاليف المساندة - تكاليف الفرصة الضائعة - التقييم - تحليل التكلفة - النتائج من منظور القيمة أو من منظور التجارى - التقييم على المدى البعيد - الأساليب - من يجرى التقييم؟ .

## الفصل العاشر

## ٢٢٣ تصميم برامج التقييم حسب الطلب

المدخل للنظام - الإدارة العليا - مدير التدريب - مديرو الأقسام - المدرب - المتدرب - عناصر مدخل التقييم الفعال - المدخل (١) المدخل (٢) المدخل (٣) المدخل (٤) .



### الفصل الحادي عشر

٢٤٧

#### مداخل أخرى للتقويم حسب الطالب

التقويم باستخدام معايير الكفاءة - استعمال معايير الكفاءة في مداخل  
تقويمى - امتحانة المتدربين - امتحانة المرؤوسين - تقويم التدريب العملى أو  
الفنى - تقويم برامج التعلم المفتوح - التدريب بالحاسوب .

### الفصل الثاني عشر

٢٦٥

#### تحليل بيانات التقويم

مدخل تحليل الدرجات - مدخل تحليل الدرجات والنصوص - التمثيل البياني  
- تحليل التغيير - نتائج الاختبارات في تحليل التفسير - وضع تقرير عن  
التحليل - التحليل الإحصائى للتقويم - تحليل الاختبار - تحليل الموضوع -  
تحليل التوزيع - تحليل آخر .

**الملاحق (١) :** عملية التقويم كجزء من عملية التدريب .

**الملاحق (٢) :** ملخص باستخدام التحقق من الفاعلية والتقويم .

**الملاحق (٣) :** تطبيقات عملية .

٢٨٩

#### المراجع والمطالعات المقترحة

## قياس فاعلية التدريب

هذا الكتاب يتناول تقييم فاعلية التدريب بدءاً بمراحل التدريب الأولية وحتى بعد مرور وقت طويل من نهاية التدريب . وقد تم تلخيص المراحل الضرورية خلال كل مرحلة ، كما اقترحت مداخل وأدوات بنيت على رؤية المؤلف حيثما كان ذلك ممكناً .

ويقع الكتاب في تسعة فصول تشكل في مجموعها مرشداً عملياً لموضوع قياس فاعلية التدريب بدلاً من كونه بحثاً أكاديمياً .

ولعل من المشوق في هذا الكتاب تناوله للتعقيدات التي تصاحب عملية التقييم . فهذه العملية ليست بالبساطة التي يتخيلها البعض ، وإنما تتداخل فيها جوانب اجتماعية ونفسية (سيكولوجية) تتطلب الاستعانة بخبراء في هذا المجال .

هذا بالإضافة إلى إبراز أهمية التغذية الراجعة كمؤشر على نجاح المدرب ، وكيفية الحصول على هذه التغذية . فالخط الفاصل بين العناصر الذاتية والموضوعية التي تشكل هذه التغذية قد يصعب تمييزه في بعض الأحيان ، الأمر الذي يتطلب الحرس الشديد من قبل القائمين على أمر التدريب .

إن هذا الكتاب حري بالقراءة من قبل المهتمين بكافة أشكال التدريب . كما أنه يشكل إضافة مميزة إلى المكتبة العربية في مجاله .

**المترجم**



## المقدمة :

عند طرح المسائل المتعلقة بالتحقق من صحة موضوع ما تم تقويمه، نرد إلى مسامعنا تطبيقات شائعة مثل : " لا أدري كيف أبدأ " أو "ماذا أفعل ؟" أو "لماذا أفعل ذلك ؟" وإن هذا العمل يتطلب الكثير من الوقت والمال " و ليس لدى الوقت لعمل ذلك". ومما كان - ولا يزال - يثير دهشتي أنه يتم العكوف على الكثير من عمليات التدريب والتطوير في أشكالها المختلفة دون التفكير في إثبات صحتها وفعاليتها باستثناء تغيير وقتي ومقتائل مثل "نبيلو هذا هو ما نريده تماماً". ولكن هل تحدد بشكل قاطع ما يحتاجه المرشحون للتعليم ؟ هل الأسلوب الأكثر ملاءمة هو الدورة المقترحة، أو ثورة ما، أو التعلم المفتوح، أو الأسلوب التدريبي الذي يعتمد على الحاسوب ؟ وهل هذا النوع المعين من التدريب معروف بأنه الأنسب ؟ كيف يمكننا معرفة نتيجة التدريب ؟ هناك العديد من الأسئلة التي يجب طرحها قبل الحدث وبعده .

والهدف من هذا الكتاب أن يقترح طرقاً نتيح تقويم أي شكل من أشكال التدريب وتتطور بدءاً بالمراحل الأولية إلى ما بعد انقضاء فترة طويلة من اكتماله: للتأكد من فعاليتها وقيمتها. وقد تم تلخيص المداخل المختلفة لكل مرحلة من مراحل عملية التدريب ، كما تم اقتراح الوسائل والمداخل العملية حيثما كان ذلك ممكناً، واستندت في ذلك إلى ما لدى من تجارب خاصة.

وقد هدفت إلى أن يجهز الكتاب كدليل تطبيقي حول هذا الموضوع ، أكثر من كونه مجرد أطروحة أكاديمية . وأمل أن يجد فيه المدربون ومديرو التدريب وغيرهم ممن يحتاجون إلى التقويمات الفاعلة المرجوة . وقد شمل الكتاب كافة المراحل بدءاً بمفهوم التدريب وانتهاءً بالتقويم على المدى البعيد، على الرغم من أن السلسلة الكاملة من المراحل قد لا تكون ضرورية في كل حالات التدريب، وقد تكون بعض هذه المراحل طبقت وتم الحصول على المعلومات، وتشتمل المداخل الموصوفة على تلك التي يمكن تطبيقها على الحالات المنفردة، أو سلسلة من البرامج، أو وحدات قائمة بذاتها، أو برامج تدريبية كاملة، أو التعلم المفتوح والتعلم عن بعد، أو التدريب الذي يعتمد على الحاسوب . وبعبارة أخرى فإن تلك المداخل تنطبق على أي حالة تدريبية تتطلب الإجابة عن الأسئلة : هل كان التدريب فعالاً ؟ وهل يستحق ما يبذل لإنجازه ؟

إن هذه الطبعة الثالثة مبنية بالكثير للملاحظات والاقتراحات التي أتيها الأصدقاء والزملاء والمدرسون: بقرض إدخال التجميعات والإضافات، بالإضافة إلى مشاركة القراء الآخرين ممن اطلعوا على الطبعتين الأولى والثانية. وقد استقبلت التسختان بحماس غامر، وأمل أن يؤدي إدخال الاقتراحات على هذه الطبعة إلى نتائج تجعلها ليلاً أكثر فائدة لهذا الموضوع الصعب، وتشتمل المواد الجديدة التي أدخلت على هذه الطبعة على فصل حول تصميم برامج التقويم حسب ما تتطلبه الحاجة، مع اقتراح المداخل المناسبة للمواقف المختلفة، بالإضافة إلى فصل حول تحليل بيانات التقويم، وقد تم تحديث الجزء الخاص بمعايير الكفاءة في "الهيئة القياسية للتدريب والتطوير" وفي "المؤهلات المهنية التطويرية" ليعكس ما تم من مراجعة لهذه القياسات عام ١٩٩٤م. كما تم التعديل في قائمة المراجع الموصى بالاطلاع عليها، بالإضافة إلى إدخال التحديثات والتعديلات في بعض المواضيع الأخرى من الكتاب بهدف تغطية أكبر قدر ممكن من متطلبات عملية إثبات الصحة والتقويم.

وختاماً، كنت أود أن أقول إن الكثير من التعديلات التي أدخلت على هذه الطبعة كان نتيجة للتطورات التي لا تحصى التي أحرزت في هذا الموضوع منذ ظهور الطبعة الأولى عام ١٩٨٦م، ولكن الحقيقة أن ما أحرز كان قليلاً جداً.

## ليسلى داي

## الفصل الأول

### من أين تبدأ ؟

هناك الكثير مما قيل حول ما إذا كان التحقق من الفاعلية والتقييم أمرين عمليين . وفي مجالات كثيرة من التدريب قيل إن التحقق من الفاعلية والتقييم هما في غاية الصعوبة ، إن لم يكونا مستحيلين . والمجالات التي يشار إليها عادة حين يقال ذلك هي الأوجه العامة من التدريب على الإدارة أو في مجال العلاقات الإنسانية . وبعبارة أخرى هي جميع أشكال التدريب التي لا يمكن من خلالها البرهنة بشكل موضوعي تماماً أو بصورة كمية أن المتدرب قد تعلم أن يجمع اثنين واثنين (أو ما يعادل ذلك) بحيث يكون الناتج أربعة في عدد غير محدد من الحالات .

وعادة ما يحتوي هذا النوع من التدريب على مسائل لها جواب صحيح ، والإثبات المباشر للصحة والتقييم يرتبطان بإثاء المتعلم بالنفسية لما تعلمه . فإذا كانت الدروس قد درّست بطريقة جيدة ، واستطاع المتدرب استيعابها بالصورة التي تحظى برضا المدرب وتتفق مع ما له من معايير قياسية ، فقد ثبت بذلك صحة التدريب وفعاليتها ، وأيضاً يصبح التقييم واضحاً ، إذ ما دام المتدربون يستطيعون نتيجة لما تلقوه من تدريب - أن يعطوا الجواب أربعة لسؤالنا الأصلي ، فهم دائماً على صواب ، وهكذا لا يحملون صاحب العمل أي تكلفة من جراء أخطائهم الباهظة .

ولننظر في هذا السباق إلى شكل من أشكال التدريب ، أخذين كمثال أحد المديرين الذي يتلقى تدريباً على تطوير أساليب ومهارات المشورة . ويجدر بنا أن نلاحظ هنا استخدام عبارة "تطوير" ، إذ إن القليلين من المديرين المشاركين في مثل هذه الدورات قد لا يمتلكون مثل تلك القدرات المكتسبة إما عن طريق التعلم أو الوراثة . فعند نهاية الدورة يستطيع المدير المعنى أن يجري مقابلة بطريقة مقبولة للمدرب ، ولكن مديراً آخر قد يجري مقابلة تختلف بطريقة ما عن أنموذج التدريب ، ويؤدي إلى نتائج غير مرضية للمدرب ولكنها مقبولة من وجهة نظر من يجري المقابلة . وبما أن الشخص الذي تجرى

معها المقابلة عامل يزيد الأمور تعقيداً ، فسوف نسقطه من المعادلة ، فهل تثبت هذه النتائج صحة التدريب أم توضح عدم صحته ؟ ومن الذى يدلى بالرأى فى هذا الصدد؟ وتقويم الجوانب أكثر صعوبة ، ثم من الذى سيفعل فى ذلك ؟ وتقويم الجوانب الأوسع أكثر صعوبة .

عندما يعود المتدربون - الذين أشرنا إليهم سابقاً- إلى عملهم، فإنهم يرشدون أفراداً من موظفيهم فى لقاءات خاصة، مما لا يمكننا من معرفة ما إذا كانوا يستخدمون الأساليب التى تعلموها خلال مشاركتهم فى الدورات التدريبية ، كما أننا لا نعلم مدى نجاح تلك المقابلة ، بالإضافة إلى عدم معرفتنا - من خلال نتائج تلك المقابلة - أى مدى يمكن أن تكون المقابلة فيه أكثر نجاحاً وفاعلية ، ولكن فى مقدورنا أن نخمن ذلك ، وأن نستفسر عن وجهتي نظر الطرفين . كما أنه فى مقدورنا أيضاً القيام بالمراقبة، ولكن هل يكفى ذلك ليسمح أن بوصف بأنه إثبات مطلق للصحة وتقويم فى أنق معنى لهاتين الكلمتين ؟ لا نعتقد ذلك.

من هذا المطلق دعونا نبدأ على أساس الافتراض المنطقي أن التحقق من الفاعلية والتقويم -

من الممكن تطبيقه على بعض أشكال التدريب .

من الصعوبة بمكان تطبيق ذلك على أشكال أخرى من التدريب .

من المستحيل تطبيقه من الفاعلية الموضوعية والكمية على بعض أشكال التدريب .

يجدر بنا أن نتأكد أولاً أننا نعرف ما نعنيه عندما نستخدم العبارات: التحقق من الفاعلية Validation ، التقويم Evaluation أو المراف له التقدير Assessment .<sup>١</sup> وهي كلمة كثيراً ما تستخدم كبديل عندما يكون البعض غير متأكدين من المصطلحات الأخرى . ومن المحتمل أن المعانى الحقيقية للكلمات قد تفرقت فى حلقات التدريب أكثر من أى من المصطلحات الأخرى ، ولكن دون نتائج إيجابية نذكر .

## التعريفات :

قامت هيئة خدمات القوى العاملة بنشر " قائمة بمصطلحات التدريب " لتضمن تعريفين استخدمهما العديد من المدربين كأساس للنقاش ، على الرغم من كونهما لا يعدوان وجهة نظر من قام بجمع هذه المصطلحات ، والذي لم يذكر اسمه .

فقد عرّفت لجنة خدمات القوى العاملة "التحقق من الفاعلية" على النحو التالي :

التحقق الداخلي من الفاعلية : وهو سلسلة الاختبارات والتقويمات التي تهدف إلى التأكد من التحقق إذا كان برنامج التدريب للأهداف السلوكية المحددة.

التحقق الداخلي من الفاعلية: وهو سلسلة الاختبارات والتقويمات التي تهدف إلى التأكد مما إذا كانت الأهداف السلوكية لبرنامج تدريبي صحيح داخلياً قد ارتكزت بشكل واقعي على تحديد دقيق مبدئي للاحتياجات التدريبية وفق معايير فاعلية التدريب التي تتبناها المؤسسة .

## لما تعريفها للتقويم فهو :

تقدير القيمة الكلية لنظام التدريب وبرراته أو ويراامجه وذلك من منظور اجتماعي ومالي . فالتقويم يختلف عن التحقق من الفاعلية في كون الأول يحاول قياس الفائدة الكلية من حيث التكلفة لبجورة أو برنامج ما ولا يقتصر على قياس إنجاز الأهداف الموضوعة ، كما أن المصطلح يطلق عموماً على الرصد المستمر لبرنامج ما أو العمل التدريبي بمجمله .

وأما تعريف هيئة القوى العاملة لتقدير فاعلية التدريب فقد جاء على النحو التالي

هو مصطلح عام يطلق على عملية التأكد مما إذا كان التدريب بالكفاة والفاعلية اللتين تحققان الأهداف الموضوعة . وهذا المصطلح يشمل التقويم والتحقق من الفاعلية. وتعريفات القاموس لهذه المصطلحات تتسم بالغموض ، فعبارة "التحقق من الفاعلية validate" تعني أن يجعل شيئاً ما صحيحاً (سليماً) ، يمكن الدفاع عنه ، مبنياً على أساس جيد) ، يصادق ، يؤكد . وكلمة "يقوم/ Evaluate" تعني أن يتأكد من كعية شيء ما ، أو يترجمه إلى قيمة رقمية . أو يحدد قيمته أو يقدره .



وقد اهتم كل من : (وور وبيرد وراكام - Warr, Bird and Rackham) بالتقويم فقط من منظور استخدامه في سياق أوسع مما ورد في تعريف لجنة خدمات القوى العاملة. وقد رأى هؤلاء أن التقييم يشتمل على جانبين أساسيين هما : تقويم المدخلات ، وتقويم النتائج . فالأول يختص بالإجراءات الواجب اتباعها والتي من المحتمل أن تؤدي إلى التغيير أكثر من غيرها، ويشمل الأسئلة التي يجب أن تطرح قبل تنظيم دورة التدريب . وهذه الأسئلة تتعلق بجوانب التدريب التي نخضع لتحكم واختيار المدرب مثل :

أى مدخل للتدريب ؟

موارد خارجية (م داخلية ؟

بنية الحدث ؟

فوعية المدرب المدعو للمشاركة ؟

وقد تم وصف تقويم النتائج بعبارات قد يرى الكثيرون أنها نجميع بين التحقق من الفاعلية والتقويم . وهذا التقويم يهتم - بناء على الأدلة - بتحديد التغييرات الناتجة من التدريب . كما تم توصيف مستويات مختلفة من التقويم مثل رد الفعل الفوري ، والنتائج الفورية، والوسيلة ، والأخرى ، والنهائية . ومن وجهة نظر تعريفات هيئة خدمات القوى العاملة فإن مستويات رد الفعل الفوري والنتائج الفورية هي مداخل تميل أكثر نحو إثبات صحة التدريب ، وإن مستويات النتائج الوسيطة والنهائية تدخل في إطار جوانب التقويم الأكثر اتساعاً.

وقد رفض (هامبلين - Hamblin) تعريفات هيئة خدمات القوى العاملة لأنها توحي بوجود اختلافات بين التحقق من الفاعلية والتقويم. ليست ذات معنى في جميع الحالات . وقد عرف التقويم أنه " أية محاولة للحصول على معلومات (نفذية راجعة) حول تأثيرات برنامج تدريبي ولتعدد قيمة التدريب في ضوء تلك المعلومات " . ومثل تعليقات (وور وبيرد وراكام)، فإن استخدام (هامبلين) لمصطلح "التقويم" يتسم بالشمول ، بحيث يحتوى على تعريفى هيئة خدمات القوى العاملة .

**نموذج التحقق من الفاعلية والتقويم :**

قدّم عبد من نماذج التحقق من الفاعلية والتقويم المبينة في أغلب الحالات على تعريفات هيئة خدمات القوى العاملة التي أشرنا إليها أعلاه . والنماذج الرئيسية الثلاثة هي التي نسبت إلى (كيركباتريك - ١٩٧٦م) ، و(هاميلين - ١٩٧٤م) . و(وور وبيرد وراكام - ١٩٧٥م) . وعلى الرغم من اختلاف تلك النماذج من عدة وجوه فإن اثنين منها متمثلان جداً ويقتصران على تغطية العملية الفعلية للتحقق من الفاعلية والتقويم بدلاً من تناول المدخل الكامل للتقويم . أما النموذج الثالث (وور وزملاؤه - ١٩٧٠م) فهو يوحى بإعطاء قيمة أكبر للتقويم كنظام شامل ، وبهذا فإنه يقترب كثيراً من وجهة نظري الخاصة تجاه تلك العملية .

**- نموذج كيركباتريك : يتضمن هذا النموذج أربعة مستويات هي :**

رد الفعل : ويتمثل في ردود فعل المتدربين تجاه عملية التدريب ، وإحساسهم تجاه بنية الحدث ومحتواه وطرقه ،

التعلم : وهو التعلم المكتسب من خلال الحدث -

الجانب السلوكي : ويشمل أي تغيير سلوكي فيما يتعلق بالوظيفة والأداء يحدث نتيجة للحدث -

النتائج : وهي التأثيرات الملموسة والإيجابية الناتجة من هذا التغيير على المؤسسة فيما يتعلق بالنحسينات التي تمسها ،

**- نموذج هاميلين :**

يشابه نموذج هاميلين المبني إلى حد كبير نموذج كيركباتريك بصورة عامة ، ويقدم خمسة مستويات هي :

المستوى (١) : رد الفعل : ويجري ذلك أثناء الحدث التدريبي أو بعده فوراً أو بعد مرور وقت ما ، ويحاول تسجيل ردود فعل المتدربين نحو سلسلة من العوامل ،

المستوى (٢) : التعلم : ويتم قبل الحدث التدريبي وبعده : وتقويم للتغيير التصوري الذي تم في المعرفة والمهارات والمواقف .

المستوى (٣) : السلوك الوظيفي . وهو تحديد ما ضراً من تغيير في الأداء الوظيفي نتيجة للحدث التدريبي ويتم ذلك التحديد قبل الحدث وبعده .

المستوى (٤) : الأداء : وهو تحديد مقدار أثر الحدث التدريبي على الدامرة أو المؤسسة التي يعمل فيها المتدرب، ويفضل أن يتم ذلك عن طريق تحليل العائد منسوبة للتكلفة .

المستوى (٥) : القيمة النهائية : مدى تأثير الحدث التدريبي على قدرة المؤسسة على إدراج الربح أو تأثره على بقائها أو على الأمرين معاً .

#### - نموذج ويرد ويرد وراكام :

وقد قدم هؤلاء المؤلفون أربع فئات من التقويم هي :

\* تقويم السياق : ويعني عراجعة بعض الأوجه مثل الأحوال المساعدة للسياق الذي يجري فيه الحدث التدريبي . وتحديد الاحتياجات التدريبية ، ومشاكل الأداء المطلوب التغلب عليها ضمن الأهداف النهائية ، والتغيرات في الأداء الفعال خلال مرحلة منسجمة والأهداف الأنية والتحققها .

\* تقويم المدخلات : ويعني تقويم الحدث التدريبي نفسه .

\* تقويم ربود العمل : أي ربود فعل المتدربين أثناء الحدث وبعده .

\* تقويم النتائج : ويشتمل على أربع مراحل هي :

\* تحديد أهداف التدريب .

\* إنشاء أدوات التقويم .

\* استخدام تلك الأدوات .

\* استعراض النتائج .

ويتضمن نموذج قدر وزملائه معظم العناصر الضرورية المطلوبة في عملية التقييم التفاعل. ولكن قد يُصمم بشكل لا يقبل التطبيق العملي. وقد أُعددت عملية وصفية على شكل مصور نسلسلي لسير العمل. (راجع الملحق رقم ١) الذي يشتمل على الإشارة إلى مساهمة كافة عناصر مجموعة التدريب الخماسية (الإدارة العليا، وإدارة الأقسام، ومدير التدريب، والمدرّب، والمتدرب). ويصف الجزء المركزي من ذلك المصور النسلسلي النشاطات المباشرة التي تشتمل على التقييم في عملية التدريب أو التعلم، وعلى طرقها. النشاطات الأكثر تحديداً التي يمارسها مدير القسم، وإدخل المجموعة الضابطة (control group). ومن الصعب وضع أنشطة التدريب أو التقييم بتسلسل دقيق في مصور تسلسلي بسيط. إذ إن عدداً من الأنشطة عادةً يزامن في حدوثه، لكن المصور النسلسلي في الملحق رقم (١) يوحى بتسلسل الأنشطة الرئيسية.

#### الأساليب:

من الأسئلة التي توجه إليّ في أغلب الأحيان أثناء عمليات التعلم المتعلقة بالتقييم: لماذا يجب أن نفعل ذلك؟ وهذا سؤال وثيق الصلة بالموضوع. إذ كما سنرى فيما بعد في هذا الكتاب أن التحقق من الفاعلية والتقييم يتطلب قدراً كبيراً من مدخلات الموارد، مثل: الوقت والموارد البشرية، والمال، كما هي الحال في كل مجال يتعلق بالتدريب والتطوير، ويجب علينا أن نسأل باستمرار: إذا كان علينا أن نقوم بأي نشاط، فالأخضر التي ينطوي التقييم عليها كثيرة. وقد ينبج عنها ما يلي:

قد يؤدي الاستخدام الزائد للاختبارات والاستبانات والمقابلات والنقاش حول التحقق من الفاعلية وما إلى ذلك، إلى إحساس المتدربين بأن هذه الأشياء تعوق عملية التعلم (وقد يتوكل نفس الإحساس لدى المدربين أنفسهم)

قد تكون جداول التدريب مكلفة بحيث لا تتيح فرصة لإجراءات التطوير، وهي فرصة ليست ضرورية للقيام بذلك الإجراءات فحسب، بل وأيضاً هامة للتدليل على أن النشاطات مهمة.

قد تصدر عن المسؤولين عن الاتفاق الذين ليس لديهم فهم كافٍ لمتطلبات التدريب والتطوير، تعليقات مثل التقييم: الأجدر بكم أن تنفقوا مالكم ووقتكم على التدريب.

ولكن في كثير من الحالات فإن المهنيين يعارضون أن يكون التقويم جزءاً من برنامجهما  
التدريب، وبعض التبريرات الشائعة لذلك هي :

«لم أشعر أن ذلك ضروري» .

«لم يكن لدى الوقت لأقوم بعمل شيء كهذا» .

«التقويم ! ما هو هذا الشيء ؟» .

«لا أعرف كيفية إجرائه بطريقة صحيحة» .

«التقويم يكلف كثيراً» .

«لم يكن عندي الاهتمام الكافي» .

«لم يطلب أحد مني القيام به» .

«لم أتصور أن المدربين «سوفمون» به» .

«إن المنظمة لا ترغب في عمل التقويم أو لأتري إن كانت المنظمة التي أعمل فيها  
تتطلب في أن أقوم بذلك» .

«لا يمكن تقويم هذا النوع من التدريب» .

وإذا ما كانت مثل هذه الحجج والتبريرات مقبولة فلن نبدأ أبداً عملية التقويم، مما  
ستترتب عليه نتائج عكسية على التدريب والمدربين والمنظمات ومنها :

إخفاق المدربين في الحكم بشكل فعال على مستوى أدائهم .

إخفاق منبري التدريب في الحكم بشكل فعال على أداء هيئة المدربين لديهم .

الإخفاق في تقويم كفاءة وفاعلية الحدث التدريبي بدقة .

صعوبة تدوين ملاحظات المشاركين في التدريب .

عدم توفر آلية لدى المتدربين تعينهم في تقويم التقدم الذي أحرزوه بطريقة  
موضوعية .

عدم وجود طريقة يمكن بواسطتها أن يعرف اكتساب المعرفة والمهارات والاتجاهات إلى التدريب .

عدم تمكن المدرسين ومدرري الأقسام أو المؤسسة من تقييم مدى تطبيق ما تم تعلمه .  
عدم القدرة على تقدير قيمة ما جرى . من حيث التعلم أو من حيث التكلفة ، ولو بصورة تقريبية .

وفاءً على ذلك يجب أن تكون هناك أسباب قوية وحجج تدحض مثل ذلك النقد والهجوم . فما هي إذن الأسباب التي تحتم إجراء عملية التقييم ؟ .

اكمل البنود داخل الإطار أدناه ثم نمعن فيما كتبت. فإذا كانت معظم الردود إيجابية وداعمة فلن يكون هناك مجال للتساؤل حول كون التقييم جزءاً من برنامجك . أما إذا جاءت الردود على السؤالين الأخيرين مدالة على أنه لا يوجد من يستفسر عما إذا كان التقييم قد تم إجراؤه أم لا. ولا يطلب أدلة تثبت أية نصريحات أدليت بها حول الفاعلية ، فعليك أن تتساءل عما إذا كان التدريب عملاً يستحق القيام به وذلك لانعدام الرغبة الظاهرة فيه أو الثقة الضعيفة به .

تمة سؤال آخر يطرح وهو: أهمية كبيرة ليس بالنسبة لتفسيرك للردود فحسب، بل أيضاً بالنسبة لقدرتك على طرح الأسئلة على الإطلاق. وهو: هل أنت قادر على إكمال هذا النشاط لأنك تدرك إيجابيات تلك الأسئلة ؟ أو ألا تستطيع تقييم أي من وجهات النظر هذه أو الأحاسيس أو ردود الفعل ؟ في هذه الحالة الأخيرة ربما لا يكونون وحدهم الذين لم يعيروا التقييم اهتماماً كافياً ، بل أنت مثلهم أيضاً .

خذ قسطاً من الوقت لتكوين الأسباب التي تجعلك تحس أنه يجب أو لا يجب عليك أن تجعل التقييم جزءاً مكماً لبرنامجك التدريبي والتطويري.

كيف يتم اختيار المشاركين في برنامجك التدريبي والتطويري ؟ ومن الذي يختارهم؟ وهل يقوم الاختيار على أسس حقيقية أم يتم اختيار المشاركين دون إعطاء الاعتبار الكافي للاحتياجات ؟ .

\* ما هو القدر من الاهتمام الذي يُعطى لفعالية التعلم من جانب المشاركين وتطبيق ما تعلموه ؟ ومن الذي يبدي هذا الاهتمام ؟ وهل يتم حث المشاركين أو يسمح لهم بتطبيق ما تعلموه ؟.

\* ما هو القدر من الاهتمام الذي يُمنح على برامج التدريب الفعالية من صياغة وطرق ومداخل... إلخ ، عن قبل أولئك الذين لا ينتمون إلى أقسام التدريب ؟ وما هي الجهة التي تبدي هذا الاهتمام ؟

\* هل أنت مضطر لتبوير ثغرات التدريب ؟ وإذا كان جوابك بالإيجاب، فلماذا يكون التبوير ؟ وإلى أي مدى يجب أن تعطى تفصيلاً بالثغرات ؟

\* إلى أي مدى يهتم مديرو أقسام المتعلمين بالتقويم الذي قد تجريه ؟

\* إلى أي مدى يهتم كبار المديرين لديك بما تقوم به من أنشطة تدريب وتطوير ؟

\* إلى أي مدى يهتم كبار المديرين لديك بأى تقويم تجريه ؟ وهل يطيرونك إجراء التقويم وتقديم التحليلات والتقارير المبينة على هذا التقويم ؟

\* كم مره يوجه لك فيها السؤال حول مدى فاعلية نشاطات التدريب والتطوير ؟ ومن الذي يسأل ؟ وهل يطلب منك تأكيد صحة ما تقدمه من معلومات في هذا الصدد ؟ وهل يمكنك تقديم الدليل إذا وجه لك هذا السؤال الآخر ؟

\* في حالة عدم قيامك بإجراء تقويم على الإطلاق ، هل تسأل لماذا لم تفعل ذلك ؟

إن أنماط الردود الإيجابية على الأسئلة في الإطار أعلاه توفر الأسباب لإجراء التقويم، وبخاصة الحاجات والرغبات للتدليل على فاعلية التدريب الذي قمت به، ونجاحه في مساعدة الطلاب على التعلم وتطبيق ما يتعلمون، ولابد أنك تود أن تعرف من أجل راحتك، وهذا أضعف الإيمان، أن ما تقوم به فعلى ويستحق الجهد الذي تبذله. وفي المستويات المتعاقبة، لابد أن أقساماً مختلفة من المنظمة ستحتاج وترغب الاطلاع على هذه الفاعلية ، إلى أن تستطيع المنظمة بأكملها أن تصروح بما يلي : إن لهذه المنظمة وظيفة تدريبية وتطويرية فاعلة تحكّن الناس من التعلم بشكل فعال وتطبيق ما يتعلمونه . ويمكن البرهنة على حوسوعية هذا القول وصحته .

وأياً كانت تعريفاتنا للمصطلحات التي نصف بها تربيته أو ما يجب أن نؤديه من عمل، فلا بد أن يكون غرضنا هو التأكد من تحقق بعينها لبتسنى لنا قياس نجاح التدريب الذي نقوم به، إن الجدل حول ما إذا كان يتحتم علينا تحديد مدى ما نحزر من نجاح أو قياسه سيظل قائماً، ولكن ما نبتغي معرفته يجب أن يحاول الإجابة عن أسئلة محددة هي

- ١ - هل حقق التدريب أغراضه ؟
- ٢ - هل لبى التدريب احتياجات العملاء ؟
- ٣ - هل اختلف أداء المدربين بعد نهاية التدريب نتيجة تلقىهم له ؟
- ٤ - هل أسهم التدريب بصورة مباشرة في هذا الأداء المختلف ؟
- ٥ - هل يستخدم المعلم الذي أحرز في حالات العمل الفعلة ؟
- ٦ - هل أسهم التدريب في إنتاج عاملين يتمتعون بفاعلية وكفاءة أعلى ؟
- ٧ - هل أسهم التدريب في زيادة كفاءة وفاعلية المنظمة وخفض استكلفتها فيها إلى أقصى حد ؟

طبعاً أن ندرج كل هذه الأسئلة تحت وجهين اثنين لهما صلة بالتدريب ، فالأسئلة (١) و (٢) و (٣) تتعلق بالتدريب ذاته أكثر من أي شيء آخر، في حين أن الأسئلة (٤) و (٥) و (٦) و (٧) تهتم بآثار التدريب على أداء العمل .

وهذا المدخل يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتعريفات الأساسية لهيئة خدمات القوى العاملة، وبالتحديد في كون التحقق من الفاعلية يهتم بكفاءة التدريب ، والتقويم يهتم بفاعليته عند تطبيقه على العمل . وقد يبدو هذا المدخل مبسطاً، ولكنه يحاول أن يفصل بين عنصرين يسهل الخلط بينهما ومن ثم يتسببان في إحداث اللبس، وسوف يشكل هذا المدخل أساس الطرق التي يوصى بها هذا الكتاب .

وإذا كانت هناك إشكاليات ناشئة بسبب التحقق من الفاعلية والتقويم ، فلماذا نفكر في محاولة حل هذه الإشكاليات ؟ إن الحاجة تنبع من عدد من المصادر .



## ما يهم المدرب :

إذا كنا نقوم بإداء مهمة تدريب ، وإذا كنا مهتمين على الإطلاق بمستوى مهارتنا كمدرسين يهمهم مساعدته الآخرين في التعلم ، فلابد أن ننوq لمعرفة مدى كفاة وفاعلية هذا التدريب. وهذا ليس من باب الادعاء ، وإنما هو مدخل عملي بشكل أساسي للتأكد مما يلي :

« إن أفكارنا التدريبية تتماشى مع احتياجات التعلم .

« إن مهارتنا باقية ومستمرة .

« إن الفرصة للتحسن متاحة لنا .

ومن المنطقي أن نضع النظر في هذه العوامل لنتسنى لنا الحصول على المعلومات . فمن النقاط التعليمية الرئيسية بالنسبة للمربين- وبخاصة إذا كانوا يعملون في مجال التدريب على العلاقات الإنسانية - أنه إذا أراد فرد ما أو منظمة ما أن تكون فعالة وأن تستمر في ذلك فمن الضروري يمكن توفير التغذية الراجعة غير المحددة بصورة منتظمة . وتعتبر التغذية الراجعة في هذه الحالة بمنزلة التحقق من الفاعلية إذا ما قيست بالمقارنة مع الاهداف المرجوة .

والمدربون من الاستشاريين المستقلين يجدون أنفسهم غير قادرين على الحصول على التغذية الراجعة مثلما يحصل عليها المدربون الذين ينتمون إلى الشركة. حيث يتاح للمدربين داخل الشركة - بالإضافة إلى الإجراءات الرسمية للتحقق من الفاعلية فرصة تلقي المعلومات الداخلية المتبادلة ، والاتصال المباشر وغير المباشر برؤسائهم. كما أنهم يطمون أنه فيما إذا أخذت الأمور مساراً خاطئاً. فهناك عنصر إداري في التسلسل الهرمي للشركة سيعمل على إبلاغهم ذلك . أما المدرب المستقل فهو يعتمد إلى حد كبير على الوسائل الرسمية والمكتوبة للتحقق من الفاعلية دون غيرها. وعلى أية حال هناك مؤشر آخر متوفر من المفترض أن ينبه هؤلاء- على الأقل إلى يوجهوا أسئلة تتعلق بهم وبآخرين. ألا وهو مؤشر رواج عملهم . فمثلاً هل يعود عملائهم السابقون من أجل مزيد من التدريب من النوع نفسه أو من أجل المراحل التالية في خطة تدريبية

متدرجة : أي هل تنضب أعداد العملاء الجدد بسرعة لم تكن متوقعة ؟ إن الرد سلباً لا يعتبر إجابة في حد ذاته. حيث إن هناك عدة عوامل قد تسهم في تدهور العمل مثل التدهور الاقتصادي ، ولا يمكن لأحد أن يعزو تلك العوامل إلى المنرب مباشرة .

### ما يهم مدير التدريب :

بنفس الطريقة التي يهتم بها المدربون بمهاراتهم وقبولها لدى الآخرين فإن لدى مدير التدريب الاهتمام نفسه بمستوى أداء مجموعة المدرب. فمن الممكن بل ويجب أيضاً مراقبة المدربين في عملهم وتكرار ذلك إلى أقصى حد ممكن. لكن تلك المراقبة قد لا تكون دائماً ميسورة. وحين تيسر فإنها تأتي من وجهة نظر واحدة، فأذا مدير التدريب قد لا تعكس وجهات نظر أصحاب الشأن أي المدربين. ووجهات نظر العملاء المتدربين ترد ضمن الأدوات المستخدمة للتحقق من الفاعلية. ويحتاج مدير التدريب أن يوازن بين وجهات النظر هذه. وهكذا يصبح دور مدير التدريب في كثير من الحالات أكثر صعوبة من دور المنرب من عدة وجوه - فهما مسؤولان عن التأكد من أن التدريب المطروح يفي بالاحتياجات. بالإضافة إلى أنهما مسؤولان عن إدارة الأفراد. كما أن مدير التدريب يعتبر حلقة وصل بين من هم بوجهة ومن هم فوقه، وسيكون هناك شكل من أشكال الإدارة العليا يهتم بكل من التحقق من الفاعلية والتقييم. والاهتمام بالتحقق من الفاعلية هو معرفة ما إذا كانت إدارة التدريب تعمل كمنظمة ذات كفاءة وفاعلية - وإزاء ذلك فإنها تقوم باستدعاء مدير التدريب ليجز الدليل على ذلك، ويجب أن يكون هذا الدليل موضوعياً وكمياً بأكبر قدر ممكن .

### ما يهم الإدارة العليا :

بالإضافة إلى اهتمامها الداخلي من خلال مدير التدريب بكفاءة قسم التدريب، فإن الإدارة العليا للمنظمة تبدي الاهتمام بالتقويم بالمفهوم الواسع لهذه الكلمة. فبمجرد أن تطمئن الإدارة العليا أن التدريب نفسه فعلى ، سوف تود معرفة الاتي

إن التدريب يطبق في موقع العمل .

إن التدريب قد يؤدي إلى تغيير كافٍ في كفاءة المنظمة ليجر استمرار الإنفاق عليه .

علماً بأن هذا الجانب الاستقصائي من التقويم يخطئ بأقل قدر من البحث ؛ وذلك بسبب صعوبة واستنفاده للوقت والموارد ، وخصوصاً في حالتي تدريب المديرين والتدريب على العلاقات الإنسانية. ويوجد أيضاً روابط قوية بين التقويم جن هذا النوع وتطوير الإدارة وذلك في الأيدي المسيطرة لإدارة الأقسام، ومن القادر أن نخفف هذه الاستقصاء بشكل كامل وفعال رغم أن الكثيرين يعبرون بالكلام عن تأييدهم لهذا المبدأ.

### ما هم العمال ؟

للمدربين المشاركين في برنامج التدريب عدة احتياجات ترتبط بتطوير المؤسسة من جهة وتطوير أنفسهم من جهة أخرى. ويحتاج المدرب أن يعرف ما إذا كان يوفي بهذه الاحتياجات، والعمل وحده هو القادر على إسداء النصح في هذا الصدد.

في العديد من الحالات يثقل العمل التدريب بثقة مطعنة، وفي حالة وجود منظمة ذات إدارة للتدريب، فإن العمل يسلم إلى حد كبير أن المنظمة قامت بإثبات صحة التدريب وتقويمه . لكن هناك طريقة غير رسمية للتحقق من الفاعلية والتقويم لا يمكن تجاهلها، رغم أنها قد لا تتسم بالضرورة بالدقة. وتتمثل تلك الطريقة فيما يتم تناقله داخلياً من تعليقات حول تقويم التدريب مثل : " لو كنت مكانك لما شاركت في تلك الدورة لأنها مضيعة للوقت " أو " لقد كانت ثورة عظيمة ولكنني لم أطبق أي شيء " مما نحدثنا عنه . أو القول " لقد أحدث ذلك التدريب تغييراً كاملاً في مفاهيمي " ، وأستطيع الآن إنجاز كل شيء بصورة أفضل .

مثل هذه التعليقات المتداولة يمكن أن تعمل بقدر مساو في صالح الاستشاري الخارجي للتدريب أو في غير صالحه . وغالباً ما يكون اجتذاب عقد جديد نتيجة التحقق من الفاعلية والتقويم المتداولين سفيهاً وهدفاً، فإذا ما كان مدير الإدارة يصود عقد ثورة تكوينية وترتبط صداقة مع مدير آخر له تجربة سابقة مع استشاري التدريب الذي يفكر المدير الأول في إسعاد المهنة إليه، فإن ملاحظات صديقه حول الاستشاري ستؤدي إلى قبول أو رفض التعاقد مع هذا الاستشاري . ولعل الوسيلة الأقل تحيزاً للحصول على المعلومات عن منظمات التدريب أو الاستشاريين الأفراد تكمن في الحصول على التقويمات ، إذا توفرت ، من منظمة ما مثل دليل التدريب على الإدارة

(مع أنه ذاتي) ، والذي يضم وجهات نظر المشاركين في الدورات التي تنظمها المنظمات التي تدعم هذا الدليل ، رغم أن وجهات النظر هذه قد لا تكون موضوعية.

### أسئلة من أجل التحقق من الفاعلية والنضوب

ويشير كل من التحقق من الفاعلية والتقويم، أسئلة وبخاصة الأول منهما، حيث تدور تلك الأسئلة حول ما حدة أوجه التدريب الواجب تقويمها. وتشمل الأوجه المحتملة ما يلي :

#### • محتوى التدريب :

هل هو ذو صلة باحتياجات التدريب ومواكب لها؟ وهل يعد أحدث ما هو متوفر؟

#### • طريقة التدريب :

هل كانت الطرق المستخدمة هي الأنسب للموضوع؟ وهل كانت تلك الطرق هي الأنسب لأساليب التعلم لدى المشاركين؟

#### • مقدار التعلم :

ماذا كانت مادة الدورة ؟ وهل كانت جديدة بالنسبة للمندوب أم أنها خليط كسابقتها ؟ وهل كانت عقيدة للمندوب، على الرغم من أنها ليست جديدة بالنسبة له، كمادة للتثبيت والمراجعة ؟

#### • مهارات المدرب :

هل كان لدى المدرب النظرة والمهارات الضرورية لتقييم المادة بطريقة تشجع على التعلم ؟

#### • طول فترة التدريب وسيرها :

بعد النظر إلى المادة الأساسية للتعلم، هل كانت فترة حدث التدريب مناسبة من حيث طولها وسيرها ؟ وهل عولجت بعض الأوجه باستفاضة مفرطة بينما عُجل في بعض الأوجه الأخرى؟

## \* الأهداف :

هل أوفى التدريب بالأهداف ؟ وهل استطاع المتدرب التحقق أي من أهدافه الشخصية ؟ وهل تشجيع على الوفاء بالأهداف الشخصية ؟ وهل تم بالفعل التحقق الأهداف الشخصية ؟

## \* الإغفالات :

هل أغفلت بعض الجوانب الهامة من الحدث التدريبي ؟ وهل أدخلت أي مادة غير أساسية للتعليم ؟

## \* التعلم :

ما هو القدر من التعلم المحتمل تطبيقه عند العودة للعمل وإذا كان هذا القدر محموداً أو غير موجود ، فما هو سبب ذلك ؟ وما هي العوامل التي تعيق أو تساعد في نقل التعلم ؟

## \* الإقامة :

إذا كانت الإقامة خلال فترة التدريب أمر بقرره المدرب أو كانت ذات صلة بتوجيه الحدث التدريبي ، فربما رغب المدرب أو المتدرب في السؤال عن مدى صلاحية الفندق - مركز المؤتمرات - مركز التدريب ، فهل كانت الإقامة مقبولة ؟ وهل كانت الوجهات مرضية ؟

## \* الملاحظة :

ربما كان السؤال الأخير في تقييم التحقق من الفاعلية يتعلق بمدى ملاءمة المنخل الكلي للتدريب ، هل كانت هذه الدورة أو الحلقة أو المؤتمر أو ورشة العمل أو التعليم الخصوصي أو المهمات الإرشادية أو المشروع ... إلخ ، هو أنسب الوسائل لتقديم فرصة تعليمية ؟

أما الأسئلة المتعلقة بالتقويم في المدخل المحدد المقترح ، فهي تنطلق بالمسائل الخاصة التي تلي تطبيق ما تم تعلمه ، وقد تعتمد تلك الأسئلة على الفترة التي انقضت بين حدث التدريب والتقويم .

### • تطبيق ما تم تعلمه :

ما هي أوجه عملك التي تشمل الآن عناصر نتجت بصورة مباشرة عن الحدث التدريبي ؟ وما هي أوجه العمل الجديدة التي أدخلتها كنتيجة للتعلم ؟ وما هي أوجه عملك السابق التي استبدلتها أو عملتها نتيجة للتعلم ؟ وما هي أوجه التعلم التي لم تطبقها ؟ ولماذا ؟

### • الكتابة :

ما هو مقدار الزيادة في كفاءتك أو فاعليتك نتيجة للتدريب ؟ لماذا / لم ؟ يمكن طرح هذا السؤال أيضاً على رئيس المتعلم ومروسيه . ولكن كما هو الحال في كثير من الحالات ، يفتقر الدليل إلى الموضوعية إلى حد كبير ، ومن ثم نبرز الحاجة إلى التوسع في طرح الأسئلة .

### • الإدراك المتأخر 'Hindsight' :

مع مرور الوقت ومحاولة تطبيق ما تم تعلمه ، هل هناك أي تعديلات ترغب القيام بها على إجاباتك الانية حول التحقق من الفاعلية .

لقد اقترحت في مقدمة هذا الفصل أن نبدأ بفرضيات تقوم على أساس الممكن والصعب والاستحالة الموضوعية بفرض محاولة التقويم والتحقق من الفاعلية . ولا تغير المواقف التي قدمت إلى الآن وجهات النظر هذه ، ولكنها توحى أنه يمكن لنا أولاً أن نقترح شكلاً من أشكال التحقق من الفاعلية والتقويم ، مهما كان هذا الشكل بسيطاً ورغم كونه أحياناً غير موضوعي بحكم الضرورة ، وثانياً يجب أن نحاول القيام به ، وإلا فلن يكون هناك قياس للفاعلية في أي شكل لها على الإطلاق من أجل إرضاء أنفسنا أو عملائنا أو الآخرين .



## الفصل الثاني

### في البدء

من الأقوال المتداولة حول أحد البرامج التدريبية أو أي حدث آخر جديد في المنظمة والتي تصدر عن أحد مدبريها عبارة "يجب أن نُعوِّم هذا". وهذا القول جدير بالثناء ويجد مني التأييد الكامل. لكن مما يؤسف له أن تلك العبارة غالباً ما تقال أثناء الحدث أو بعد انتهائه في كثير من المناسبات. ولكن في بعض الأحيان نقال قبل بداية الحدث. إما في اليوم السابق للسعد المحدد لبدء الحدث، أو بغرض إظهار الثبة حول ما يجب عمله بعد الانتهاء من الحدث. والتفكير في التقويم في مثل هذه الأوقات يأتي بعد فوات الأوان: لأن التقويم يبدأ مع عبلاء البرنامج.

دعونا نفكر في بد- برنامج للتدريب. فمن المفترض أن يكون التدريب المقترح نتيجة حاجة تدريبية معينة وليس نتيجة فزوة شخصية لمسؤول عن التدريب أو لأحد المديرين ممن يستهويهم فكرة تقديم هذا الشكل من التدريب. أو نتيجة قرار لمسؤول كبير يشعر أن على الشركة القيام بهذا النوع من التدريب. فالتدريب الفاعل يبدأ بتحديد احتياج معين. ويبدأ التقويم كذلك في هذه المرحلة. ونطلب الحاجة إلى التدريب من معادلة نوضح غياب أحد العناصر. وسبقوم الحدث التدريبي بتوفير هذا العنصر المفقود. وبوضع وجود الحاجة إلى التدريب أن هناك ضرورة لإجراء تغيير. وهو تغيير من موقف أو أداء دون المستوى المطلوب إلى آخر يكون على الأقل في مستوى الحد المطلوب. والعامل الذي يحدث التغيير هو الحدث التدريبي.

#### محدد الاحتياجات العمرية :

ما كنا نبحثه حتى الآن هو المستوى القائم من الإنجاز والمستوى الذي يتم إحرازه كمحصلة نهائية. ولكي نتحدث بموضوعية عن هذا المخل لا بد أن يتوفر لدينا تقدير أو مقياس لمهذين المستويين. فإذا كان المستوى بمعدل (٣-) عند بداية العملية ثم أصبح بمعدل (٢+) عند نهاية التدريب، وذلك اعتماداً على الأهداف، فإن هذا التغيير الإيجابي بمعدل (٦) وحدات يبين أن التدريب كان فاعلاً.



لذا فإن الوجهين يسيران جنباً إلى جنب - إذ إن تحديد الحاجة التدريبية يعني أن الأداء ليس بالمستوى المطلوب - وهذا يعني بدوره أن المستوى انقاس من الإنجاز والمستوى المطلوب قد تم قياسها وتقديرها .

ومن الواضح أن الاحتياجات التدريبية قد تتعدد وتتغير واعتناءً على طبيعة العمل المراد إنجازها والأشخاص المناط بهم أداء هذا العمل ، وبوجه عام يمكن التعبير عن هذه الاحتياجات باستخدام مصطلحات المهارات والمواقف والمعرفة ، وقد حظي بعض الاحتياجات كافة الجوانب ، في حين أن البعض الآخر قد يركز على جوانب منفردة فقط ، فمثلئك الذين انقطعوا عن الدراسة والتحقيق بصناعة الالكترونيات ربما تكون لهم احتياجات تعليمية في المجالات الثلاثة (المعرفة والمهارات والمواقف) ، فهم يحتاجون إلى اكتساب جوانب من المعرفة مثل : سلسلة المنتجات ، وحدود ما يؤتون من عمل ، وجوانب السلامة التي تطبق في العمل ، ... وهكذا ، وستكون العمليات التي يحتاجون لتأديتها جديدة بالنسبة لهم ، كما أنهم سيحتاجون لتعلم مهارات التشغيل والتحكم في العمل ، وربما تكون توجهات هؤلاء قد انحصرت أثناء الدراسة في الإنجاز الدراسي الفردي ، في حين أن عملهم الجديد يتطلب التعاون الوثيق بين أفراد فريق العمل ، وقد يتطلب ذلك منهم طريقة جديدة في التعامل مع الآخرين ومن ثم تغييراً في موقفهم الاجتماعي .

من ناحية أخرى فإن مشغلي الآلات الذين ينتقلون من شركة إلى أخرى قد لا يحتاجون إلا لمعرفة المنتج الذي سيقومون بتصنيعه وبيئة عملهم الجديد ، أو قد لا يحتاجون إلا للمهارات الجديدة الضرورية لتشغيل آلة تختلف اختلافاً طفيفاً عن تلك التي اعتادوا عليها ، كما أن مدرس التاريخ الذي ينتقل إلى مدرسة جديدة يستخدم طرق تدريس أكثر تقدماً قد يكون مدرساً تدريباً كاملاً على هذه الطرق ، ولكن ربما لم يستعملها لفترة طويلة وحيناً لم يستخدمها أثناء عمله في مدرسته السابقة ، ولذلك يتحتم عليه التكيف في موقعه ليتمكن من استعمال تلك الطرق المختلفة .

وبعض الاحتياجات التدريبية يمكن تقديرها وقياسها بشكل مباشر أكثر من غيرها ، فقد تحقق شركة صناعية في تحقيق أهدافها بنسبة (س / ) بسبب نقص

مهارات العاملين فيها. فمثلاً قد نصل أخطاء عارئي عدادات إلى (٥٠٪) أو أكثر لأنه لا يعرف قراءة العدادات الجديدة . أو أن (س٪) من الطلاب لم يحرزوا تقدماً في دورة تدريبية لأنهم لا يستطيعون فهم شروحات المدرس . وفي مجال معرفة العناوين قد تضل طرود كثيرة طريقها بسبب حدوث تنقلات كثيرة بين الموظفين وعدم معرفة المراسل أماكنهم . والاحتياجات التدريبية في مجال الموافب هي الأكثر صعوبة في تحديدها وتحقيقها . ولابد في كثير من الحالات من وجود تقديرات شخصية : كالقول إن فربها يعمل بصورة جيدة ، وربما يكون ذلك بسبب تضارب بين شخصيتي عضوين من أعضاء الفريق .

وفي الغالب لا تدرس هذه التقديرات الأولية بدقة ، إما لأنه لا احد يفكر في الحاجة لذلك . وإما لأن الضغوط المختلفة تجعل هذا التعبير غير ممكن . وفي مثل هذه الحالات فإن البحث عن تقييم نهائي يفضي البحث عن نتائج غير موثوق بها وذاتية تماماً أو غير ذات قيمة .

#### من يحدد هذه الاحتياجات :

شهد مجالاً التدريب والتطوير حركات كثيرة خلال الأعوام القليلة الماضية . ومن جانبى أفضل أن أستعمل كلمة 'تقدم' أكثر من كلمة 'حركات' . ولكن القليل من تقييم تلك المداخل الجديدة قد تم أو كان ممكناً ، مما يجعل وصفها بأنها 'تقدم' أمراً خطيراً . وكانت تلك التطورات واضحة في مواضيع التدريب واستعمال التقنية كوسائل للتدريب ، وكانت أوضح ما يمكن في تزايد تنوع المداخل المستعملة . ولكن ربما كان التطور الرئيسي . الذي اعتقد أن من المناسب وصفه بالتقدم على الرغم من عدم قدرتى على إثبات ذلك . يكمن في الجهة التي تمتلك التدريب .

فقبل سنوات قليلة كان التدريب منمركزاً بأكمله تقريباً في يدي المدرب . فهو الذي يحدد أهداف الدورة ومنتها ومحذوها وتصميمها . وفي كثير من المناسبات كان التدريب ذا طبيعة تعليمية بحيث يسيطر المدرب سيطرة كاملة على اتجاه التدريب . ويتأدراً ما كان يتم استطلاع وجهات نظر المتدربين ، وإذا ما حدث ذلك فإن يتم بطريقة موجهة تماماً ، وكثر المدرب يقول : لا بأس من أن أسمع لهم أن يقولوا شيئاً ، وقد

شاهدنا خلال الأعوام الأخيرة تغييراً مبرداً في هذا المدخل من خلال تزايد الاستعداد لتقبل وجهات نظر المدرسين التي طلب منهم إبداءها ، ثم تقبل ما يبدونه من وجهات نظر لم تطلب منهم ، مما نتج عنه أحداث تتمركز على المتدربين وتدار من قبلهم ، مثل الأشكال المتطرفة من حلقات التدريب T-Groups أو حلقات المواجهة Encounter Groups .<sup>(١)</sup>

كما تعرضت تصميمات الدورات التدريبية لتحرور مشابه ، فبعد أن كانت بنية البرامج خاضعة تماماً لروية المدرب ، انتقلت مداخلها نحو المتدربين الذين قد يطلب منهم في ورش عمل مصممة بشكل خاص أن يضعوا بورة مبنية على أساس مطالباتهم ، أو قد يلتحقون بدورة بناء على احتياجاتهم في أثناء سبورها ولكن ضمن حدود الغرض الأصلي من هذه الدورة .

ومن الممكن تطبيق مداخل مماثلة في تحديد الاحتياجات التدريبية . فقد كان التقليد أن يشمل دور رئيس العمل على مراقبة مهارات الأشخاص المسئول عنهم وما إليها ، وتحديد أوجه الضعف والقصور ، وكانت تتم معالجة تلك الأوجه عن طريق ترشيح أولئك الأشخاص الذين يعانون من الضعف والقصور لدورات تدريبية علاجية ، ويتلى هذا الترشيح من جانب واحد ، بغض النظر عن أية وجهة نظر تصدر عن الشخص المرشح . وبإدخال نظام جديد في الإدارة يعجل إلى الطابع الأبوي ، أصبحت مسألة التدريب تناقش مع الفرد قبل أن يتم ترشيحه . وليس هناك شك في أن هذين المدخلين لا يزالان موجودين . ويظهران في تعليقات الطلاب عند بداية الدورة ، حيث يقولون : ( لقد انتدبت ) . مع ما ينطوي عليه ذلك أو يذكر بشكل صريح في الكلام كقولهم : ( لم أكن أرغب في الحضور ) . وتشجع المداخل التي تحققها الإدارة المبنية على المشاركة الحقيقية على مدخل يزداد انتشاره ويتم فيه تحديد الحاجة التدريبية من قبل الفرد الذي يبادر بمناقشة المشكلة والحلول الممكنة لها مع رئيس العمل .

وتحدث نتيجة متوقعة في بعض المنظمات التي يكون فيها التطوير الإداري نظاماً حياً ، فالتكباب الأفراد على العمل يقلل منه في حقيقة الأمر من فهام مدير القسم بمباشرة مسئولياته وإهتمامه الفئضين ومشاركته في تطوير مروعبيه . ونتيجة لذلك

(١) حلقات التدريب T-Groups هي مجموعات من المتدربين تجتمع تحت إشراف مدرب ، من وتتاح الفرصة للمتدربين فيها للتعبير عن آرائهم بحرية .

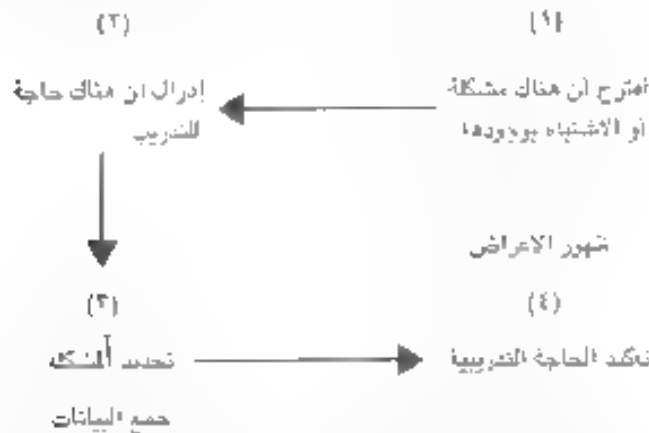
فإن الأفراد لا يتركون في فراغ ولا يضطرون للمشاركة بطريقتهم .

وعلى كل حال فعندما يعمل المدير الإداري وهيئة تطوير المنظمة بهذه الطريقة الفعالة ، فإن الترشيع النهائي للتدريب يكون نتيجة نقاش شامل بين الطرفين بغض النظر عن الطرف الذي يقوم بالمبادرة . وقد تنسأل إدارة التدريب عن دورها في خطة تحديد احتياجات التدريب فقولها (في نهاية المطاف نحن خبراء التدريب) ، وبالطبع فإن الكثير يعتمد على الدور المحدد والمنطق عليه لإدارة التدريب في المنظمة المعنية . بالإضافة إلى توزيع المهارات الضرورية على كافة أقسام المنظمة ، وهناك عوامل كثيرة تؤيد أن يقوم المدربون (أو علماء النفس من ذوي الصلة) بمسح الاحتياجات التدريبية باعتبار أنهم قد يكونون ضمن المنظمة التي تملك المهارات الضرورية للقيام بتلك المسوحات . فالمدرّب هو الشخص الذي يمكنه اعتلاك المهارات لإجراء المقابلات لتحديد الصفات الشخصية أكثر من مديري الأقسام مثلاً . وعالم النفس يمتلك معرفة أكثر اتساعاً وعمقاً تمكنه من تصميم الاستبيانات التشخيصية ، وهم جوّاء... والدور الرئيسي الذي يلعبه المدربون في مثل هذه الظروف قد يتمثل في استعمال مهاراتهم وخبراتهم لمساعدة المدربين وروسائهم في ممارسة العمليات . ويقامه بهذا الدور يضمن المدرب أعلى درجة من النجاح . ولكن لا بد له أن يحرص على ألا يقتصب دورى القرد ورئيس العمل المشروعين . ففي الواقع سيطرزم الأفراد إلى حد أكبر إذا ما كان لهم إسهام هام في الحصة النهائية ، كما سترداد مكانة دور المدرب إذا ما قدم التوجيه والمساعدة بلقاء وطريقة تتماشى مع الآداب المهنية .

وقد يقال إن مدير القسم والفرد المدرب هما الأكثر تأهيلاً لتحديد الاحتياجات التدريبية . فهما في النهاية موجودان في الموقع ، ولعلان بالعمل ؛ ومن ثم يجب أن يكونا قادرين على تحديد أية مشاكل قد تحتاج إلى حل تدريبي بسرعة وسهولة . ولكن إذا ما قبل المدرب هذه الحجة محلياً ، فإن دوره سيتناقص ليتحول ليعتني البساطة إلى عامل تفاعل يقوم بتنفيذ أى شكل من التدريب حسب طلب المدرب ورئيس العمل . وسوف تنتج علاقة أكثر معنى في حالة توفر المشاركة بين الأطراف الثلاثة : المدرب ، ورئيس العمل ، والمدرّب ؛ إذ يساهم كل طرف من هذه الأطراف بما لديه من خبرات . وسوف تزداد مكانة المدربين عندما يلعبون دور الاستشاري بالإضافة إلى دورهم في

توفير أي تدريب مطلوب . وإذا ما نظرنا نظره واقعة ، يجب كذلك قبول حقيقة أنه ليس لدى كل مدير قسم الدافع الكافي لتحديد الاحتياجات التدريبية ، أو حتى القدرة على القيام بذلك ، وفي مثل هذه الحالات فإن على المدرب أن يلعب دوراً رئيسياً . ويغض النظر عن الطرف الذي قد يحدد الاحتياجات التدريبية ، فإن خطوات عمل ذلك المحدد متشابهة ويمكن توضيحها ، كما في النموذج المبين في الشكل رقم (٢-٤) .

#### الشكل البياني رقم (٢-١) : تحديد الاحتياجات التدريبية



يمكن بدء المرحلة (١) بعدد من الطرق المتنوعة ، وغالباً ما تعتمد تلك المرحلة على الجهة التي تقع على عاتقها مسئوليات المنظمة ، وما لم تكن هناك آلية روتينية تقوم بمسح الاحتياجات التدريبية، فإن الكثير من تلك الاحتياجات تظهر بالمصادفة أو نتيجة أنشطة غير ذات صلة ببعضها البعض .

ومن الحالات الشائعة التي توجب بوجود احتياجات تدريبية هي عندما يظهر قصور واضح في خدمات المنظمة أو إنتاجها، وبذلك القصور على أن العمل لم يؤد بطريقة صحيحة خلال مرحلة ما، وربما يعزى ذلك إلى قصور في مهارات منفذي العمل، وبالطبع قد لا يكون لهذا القصور أية صلة بالاحتياجات التدريبية، ولكن بمجرد ظهور إشارات الانتذار فإن القيام بالتحريي يعتبر خطوة منطقية من الطبيعي جداً

اتخاذها. والمراجعات سواء كانت مالية أو عامة يمكن أن تكون مناسبات لاكتشاف القصور. وعادة ما يتم القيام بتحديد فوري لما إذا كان هذا القصور ناتجاً عن مشكلة تدريبية أم خلافها .

ويجب ألا يفترض أن القصور في المهارات أو المعرفة أو المواقف يعني بالضرورة وجود مشكلة تدريبية كما سنؤكد ذلك في المرحلة (٢) . فالإخفاق في الأداء الفعال قد يرتبط بواحد من سببين ، إذ قد يعزى الإخفاق أو النقص إلى انعدام التدريب أو عدم كفايته . أو يمكن أن يعزى ببساطة إلى انعدام التقيد . فالفرد قد يمتلك المهارة أو المعرفة لإنجاز العمل ولكنه قد لا يقوم بالتنفيذ أو يرفض القيام به. ومن المشاكل الرئيسية المتعلقة بالتدريب خارج موقع العمل تطبيق ما تعلمه المتدرب على عمله. وإذا ما تلقى الفرد تدريباً فعالاً ولكنه لا يزال يخلق في أداء العمل بفاعلية فإنه لا جبري من المزيد من التدريب. وتتطلب المشكلة تسخلاً مباشراً من قبل إدارة القسم.

وقد تظهر الاحتياجات التدريبية من تجديد نقص ما أثناء تفتيش أو مسح عاديين ، أو نتيجة مسح خاص يتم تنفيذه لتحديد ما إذا كانت هناك احتياجات تدريبية .

وتتضمن المرحلة (٤) تحليلاً عميقاً للاحتياجات التدريبية يرتبط بتوصيات من أجل تحقيقها. وتتسم هذه المرحلة بجانبين رئيسيين من عملية تحديد الاحتياجات التدريبية هما تحليل العمل . وجمع البيانات .

### التحليل

إذا ما أردنا تحديد المشكلة في عمل أو في الشخص الذي يؤدي العمل، يجب علينا الإدراك الكامل لحجم العمل أو الدور وطبيعتهما قبل أن نتمكن من تصحيح الموقف . ونعم أو ينأكد هذا الإدراك عن طريق تحليل ما يحدث فعلاً . وفي هذه العملية هناك عدد من المسميات ذات التعريفات المتضاربة أو الغامضة أكبر مما وجدنا عند بحثنا في التقويم وإثبات الصحة .

والجوانب الرئيسية الثلاثة للتحليل التي تعتبر مفيدة في تحديد الاحتياجات التدريبية هي : تحليل العمل ، وتحليل المهام . وتحليل المهارات . وهذه الجوانب المختلفة

للتحليل ترتيب طريقة تنازلية في وصف حجم المسؤولية، فالوظيفة ترتبط بكامل سلسلة المهام، والتي تتطلب بدورها مهارات معينة. فهناك مزايا في اتباع هذا الترتيب في تحليل الاحتياجات التدريبية.

### تحليل العمل :

في المرحلة الأولى من التحليل نطلب وصفاً شاملاً ومفصلاً لنشاطات العمل بأكمله ومتطلباته، مثل عمل موظف استقبال في فندق، وكاتب للأجور، ومشغل آلة خراطة... الخ. ومن البديهي أن توجد عدة وسائل توفر قدراً كبيراً من اكتساب المعلومات عن خلفية العمل، ويجب أن يكون أكثر هذه الوسائل فائدة هو ما يعرف باسم وصف العمل. وقد استعملت كلمة يجب إذ رغم قيمة هذه الوثيقة والحض على توفيرها دائماً، إلا أنها فائدة، إما لعدم توفرها أصلاً، وإما لوصفها بأنها مفقودة في مكان ما هنا منذ إعدادها قبل خمسة عشر عاماً.

والأفضل على محلل الاحتياجات التدريبية أن يكون رؤيته الخاصة بوصف العمل أو يعتمد على المقشور منه.

### وصف العمل :

وصف العمل هو بيان بالخطوط العريضة لكافة جوانب الوظيفة بوضع الواجبات والمسؤوليات المتعلقة بها، وتتفاوت أنماط وصف العمل إذا ما تعدينا هذا البيان الأساسي، ويمكن أن يشمل بنوداً تتعلق بفترات الاتصال، وساعات الدوام، والراتب، وشروط أخرى للجد الذي يتداخل فيه مع عقد التوظيف. ومن أجل تحليل الاحتياجات التدريبية، سوف نهتم بصورة رئيسية بتلك البنود من وصف العمل ذات الصلة بسير الوظيفة. ولكن البنود المتعلقة بفترات الاتصال أو بخصاب هذه الفترات، قد تكون المؤشر الأول على مكان وجود القصور. والشكل (٢-٣) هو مثال على وصف عمل موظف الاستقبال في فندق. وعند استعمال وصف العمل هذا لأغراض تحليل الاحتياجات التدريبية فإن الجزء الخاص بالواجبات سيكون الأكثر أهمية في وصف العمل هذا؛ لأنه يصف ما هو مطلوب من العامل الفرد وما يجب أن يكون قادراً على أدائه. ويجب أن يكون وصف واجبات الوظيفة في وصف العمل كاملاً ومشتملاً على جزء إضافي بوضع الواجبات التي تؤدي من وقت لآخر. وأن تكون العبارات المستخدمة فيه بسيطة وبغير

غامضة بقدر الإمكان دون الإسهاب في كل واحدة من مهام الوظيفة. وربما تكون الخطوة الأولى التي يتخذها محلل الاحتياجات التدريبية هي قراءة وصف العمل ومراقبة الشخص أثناء تأديته لواجباته حتى يتمكن من الفهم الكامل لهذه الواجبات وصلتها بعضها ببعض .

### موصفات الوظيفي :

عند هذه المرحلة ينبغي ان يكون لدى الممثل قدر جيد من المعرفة العامة المتعلقة بالعمل الذي يرغب في تحليله ؛ فالواجبات قد رصدت في وصف العمل وتم فهمها . وربما تتضح الاحتياجات التدريبية خلال هذه المرحلة . فوصف العمل يعني ما يجب أن يؤديه شاغل الوظيفة وأن يكون له القدرة على أدائه . وقد يكون من البديهي ألا يستطيع شخص ما أداء واجب معين لأنه لا يعرف كيفية أدائه . ووظيفة التدريب قد تكون ببساطة تدريب الشخص الذي هو في موقف غير القادر على إتقان العمل ليصبح قادراً على إنجازها . وقد يكون ذلك مثالاً بسيطاً نسبياً على حالة من حالات إثبات الصحة والتقييم .

### الشكل البياني رقم (٢-١) : نموذج لوصف وظيفي

مسمى الوظيفة : موظف استقبال في فندق .

المهام : إجراء نظام حجزات للفندق ودوائر نازلاء وإقامة

إلى كون حلقة الاتصال الرئيسية بين الزبائن وإدارة الفندق

قنوات الاتصال : إلى أعلى : الاتصال برئيس قسم الاستقبال . جانبياً : ٢٨ . الاتصال ببيتة موفاتر الاستقبال .

إلى أسفل : الاتصال بمن هم فوقه : موظف الاستقبال المساعدا .

المستويات : مسئول اسم رئيس قسم الاستقبال عن المرفق الأدنى كله .

مصادر التوام : نظام الزبائن ( وتفاصيله تدعى ما هو موضح ) .

الواجبات :

١- الترحيب مع مجموعات الحرف عن طريق الرسائل الهاتفية و لائقى وامسالات الزبائن .

٢- تخصيص الميزانية والحسابات المتعلقة بذلك .

٣- تنسيق الحجوزات للعملاء بالوسائل المتاحة .



ومن المحتمل جداً أن تبرز الحاجة التدريبية البسيطة الموضحة عند تحليل الاحتياجات التدريبية للعاملين الجدد. ومن الضروري التعمق عندما يتعلق الأمر بالاحتياجات التدريبية للأفراد الأكثر خبرة، وهنا تصبح مواصفات العمل والخطوات التي نتخذ لوضعها ذات قيمة كبيرة .

فوصف العمل يفصل المهارات والمعرفة والمواقف المطلوبة في الفرد كي يتمكن من تنفيذ واجبات العمل. فعلى سبيل المثال فإن واحداً من واجبات عامل الدبكور قد يكون تغليف الورق . وفي هذه الحالة تبدو مواصفات العمل إلى حد ما، كما هو موضح في الشكل البياني رقم (٢-٦) .

ولم يتم إدراج المواقف في مواصفات العمل في الشكل البياني (٢-٦) ، فأنتمية هذه المواقف تتفاوت من عمل إلى آخر. ففي حالة عامل الدبكور والدهان الذي قد يكلف بلصق الورق في المنازل ، فإن المواقف الضرورية تشمل: الصبر، والمهارات الاجتماعية الجيدة، والوعي الاجتماعي . والموقف الجيد من أمور النظافة الشخصية وما يتعلق منها بالبيئة التي يتم العمل فيها ، وهكذا .

وكما كانت مواصفات العمل أكثر تفصيلاً، سهل تحديد مواقع النقص، ويدهي أن تكون مواصفات بعض المهن مطولة ومفصلة في حين أن مواصفات البعض الآخر تكون بسيطة نسبياً . ولكن سيكتشف محلل الاحتياجات التدريبية بالتأكيد أنه رغم ندرة وجود وصف العمل ، فإن وجود مواصفات العمل أكثر ندرة منه، ولذا يصبح من الضروري وضعها بدءاً من نقطة الصفر، وليست هناك طريقة سهلة لعمل ذلك، وستشتمل العملية على الآتي :

مراقبة العمل ،

- مناقشة العامل بشكل من الأشكال .

وستتم مناقشة بعض الطرق المستعملة في عملية جمع البيانات في الفصل التالي . إذ إن هذا هو المجال الذي يتيح للمحلل أن ينعم باختيار مداخله الخاصة .

## الشكل البياني رقم (٢-٣) : نموذج مواصفات عمل

اسم الوظيفة : عامل دهان وديكور .

الواجبات ٣ لصق الورق .

١/٢ المهمة : اختيار نوعية الورق .

المعرفة : الانواع المستخدمة في تغطية الجدران بما في ذلك

قوة تلك الانواع ونسبها... الخ.

المهارات : القدرة على تقدير الورق عن طريق تحسسه باليد.

٢/٣ المهمة : قياس الحجرة .

المعرفة : طرق التقدير وطرق القياس بالوحدات.

المهارات : القياس بالطرق التي تستعمل الوحدات.

## معايير الكفاءة المهنية :

قبل وضع سنوات قررت الحكومة البريطانية إخضاع جميع الوظائف الرئيسية في قطاعي الصناعة والتجارة والقطاع المهني للدراسة والتحليل بحلول عام ١٩٩٢م ؛ وذلك لتحديد معايير الأداء المتوقعة من شخص كفاء يشغل تلك الوظيفة . وكان المفروض أن توضع تلك المعايير بحيث تنطبق المعايير نفسها على مستوى الدولة وفي الصناعات المختلفة . وفي بعض الحالات في القطاعات المختلفة. وبغض النظر عن الصناعة، توجد في كل مهنة جوانب من العمل مشتركة . فمتطلبات مهنة المندوب في مجال صناعة الألبان هي نفسها المطلوبة في مندوب في قطاع الهندسة الكهربائية . فالمندوب مطالب بتصميم التدريب وإنشائه وتنفيذه وتقويمه رغم اختلاف المنتجات . ومهنة سائق شاحنة لها نفس متطلبات الكفاءة ، سواء كان سائقها يقود شاحنة لنقل قضبان الحديد أو لتوزيع البيض .

وهناك بالطبع بعض الاختلافات بين صناعة وأخرى، وبين شركة وأخرى، لكن تلك الاختلافات ضئيلة مقارنة بالمهام المشتركة بينها. وستتم معالجة كثير من هذه الاختلافات ضمن التحليل، وعالياً عما يتم ذلك في جزء منفصل تحت عنوان 'مؤشرات المدى'.

وليس هناك جديد في هذا المدخل، ولكن لأول مرة يأتي تحليل الكفاءة ومعاييرها على المستوى القومي المتوافق. ويوفر وسيلة لتقييم الكفاءة في البلد بأكمله، وبالإضافة إلى ذلك فإن الكثير من المعايير نوضع بواسطة ممثلي المهن والصناعات أنفسهم أو بالتعاون الوثيق معهم، وهذا بعيد عن كونه تمريراً في التدريب، ويوصى بعدم قيام المدربين بالتحليل أو ألا يتم استخدامهم إلا كخبراء مساعدين، فمصدر المعلومات الرئيسي هو الوظيفة نفسها وشاغلها.

وتُعرف الهيئات المسؤولة عن وضع المعايير بالاشترراك مع إدارة التدريب والمشروعات والتربية التابعة لوزارة العمل بالهيئات القيادية، وكان موجوداً منها مائة وخمسون جهازاً عند إعداد هذا الكتاب. وتضم هذه الهيئات عظمى من أصحاب العمل في الصناعات وعن النقابات والتربويين والاستشاريين والهيئات المهنية ذات الصلة، ومنافذ هذه الهيئات القيادية مع الاستشاريين لعمل حسبودات المعايير التي تقوم بدراستها ثم تنشر للاستعمال العام.

#### استخدام المهنيين :

حيث إن معايير الأداء تحدّد على مستويات متوافقة يمكن قياسها أو تغييرها على الأقل، فإنه ينظر إلى صيغها المكتوبة على أن لها تطبيقات واسعة ومتنوعة. والاستخدام الرئيسي لها هو في الربط بينها وبين المؤهلات المهنية. ويجب أن نكون هذه المقاييس مقبولة لدى المجلس الوطني للمؤهلات المهنية وهو الجهة المسؤولة عن تفويض بعض الهيئات مثل (BTEC, Scores, City and Guilds) وغيرها بمنح إجازة المؤهلات المهنية الوطنية، ويتم الاعتراف بمنح إجازة المؤهلات المهنية الوطنية المناسبة من خلال تفويض مَرَضٍ للشخص يعتبره قادراً على إنجاز العمل بمستوى الكفاءة الذي ننتظره الوظيفة في مجالات العمل .

بالإضافة لذلك فإن معايير الكفاءة ستكون ذات قبعة لأصحاب العمل من عدة جوانب متنوعة . فهي توفر الخطوط العريضة لمعايير الأداء المطلوبة . ومن ثم تصبح مفيدة في التوظيف ، وتحديد متطلبات الوظيفة ، وتقويم الأداء ، وتحديد مجالات الاحتياجات التدريبية .. إلخ .

وبهذه الطريقة يمكن النظر إلى التطبيقات على أنها أوسع من أي تطبيقات تمت حتى الآن . فبدلاً من أن تكون التطبيقات مداخل أكاديمية صرفة مبنية على معرفة ما هو مطلوب ، فإنها تحدد ما يجب على شاغل الوظيفة أن يقوم به فعلاً . والمعايير عبارة عن اتفاق بين مواقف كل من الأكاديميين والصناعيين واحتياجاتهم . ففي كثير من الحالات يكون الأشخاص الوحيدون الذين يتمتعون بالقدرة والامكانية لمراقبة شاغل الوظيفة وتقويمه هم أولئك الذين لديهم أكبر قدر من الإطلاع على العمل . وهم أنفسهم من نوى المهارات العالية في مجال الصناعة أو المهنة . أي أنهم المشرقون والمديرون والمهنيون . وبالطبع فإن بعض جوانب الكفاءة قد لا يمكن تقويمها بسهولة ، أو قد لا يكون شاغل الوظيفة في موقف يمكنه من إبراز كفاءته في بعض جوانب عمله الحالي . وفي مثل هذه الحالات قد يصبح استعمال وسائل أخرى للتقدير ضرورياً مثل : استعمال المداخل الأكاديمية . والمحاكاة التجريبية ، وعمل المشاريع .

#### التحليل الوظيفي (Functional analysis) .

إن الطريقة الرئيسية لتحديد الكفاءة المهنية والمعايير ذات الصلة هي عبارة عن المدخل الذي عرف بالتحليل الوظيفي . والمزايا التي تجعل هذه الطريقة أفضل من غيرها من أشكال تحليل المهام والأعمال تنضج في العvisلة النهائية . فمعظم تحليلات المهام أو الأعمال تعيل إلى التركيز على المهام التي يشتمل عليها العمل . في حين أن التحليل الوظيفي ينظر إلى العمل من زاوية النتائج . وعلى كل فإن الخط الفاصل يبدو غير واضح في بعض الأحيان ، وأن تحليلات الأعمال الأكثر تعقيداً لا تقنع الممثل إلى هذا الحد . وربما كان الاستثناء الواضح جداً في حالة طريقة تحديد الكفاءة المهنية هو المتعلق بالمعرفة . وغالباً ما يقال إن العناصر ذات الصلة بمتطلبات العمل تتمثل في المعرفة والمهارات والتوجهات . أما طريقة تحديد الكفاءة فهي تركز على المهارات العملية بسجة أن المعرفة والاتجاهات وحدها لا تصف جانباً من جوانب الأداء يمكن

تقويمه. فالمعرفة والتوجه يجب أن يبرزاً من خلال الحصيلة النهائية ليصبحا ظاهرين، ويجب الحصول على المعرفة ليتسنى التوصل إلى نتيجة .

على أن قبول التحليل الوظيفي لا يلقي رضىً عاماً. وهناك من يصفونه بأنه محدود جداً ؛ إذ يقتصر على تلك النتائج العملية ، فالمهنة يمكن وصفها في هذه المداخل البديلة بأن لها خصائص أكثر بكثير من مجرد الأداء الناتج - وحتى المعرفة في حد ذاتها لها مكانها في تعريف العمل. وقد تكون الإجابة في دمج عدة نماذج ، ولكن حتى هذا الحل له مشاكله ، فسيكون من الملاحظ أن المعايير التي يقرنها التحليل الوظيفي هي معايير معقدة وشاملة نون أن تدخل في حسابها قدراً كبيراً من المعلومات الأخرى . وإذا ما أصبحت الأداة معقدة وصعبة الاستعمال وربما صعب فهمها ومراقبتها للغاية، فإن فرص استعمالها تنضال . والمدخل الأكثر بساطة رغم احتمال كونه غير شامل قد يكون أفضل من لا شيء .

### معايير الأداء :

إن مدى التحليل وما يسفر عنه من نتائج يعتمد على مستوى المهارات في المهنة محل الدراسة ، وتحديد المعايير في معظم المهن - وبخاصة تلك التي لها طبيعة روتينية أكثر من غيرها- يتطلب الجواب الأساسية وهي الوحدات والعناصر ومقاييس الأداء . أما المهن التي تحتاج مستوى أعلى من المهارات كالإدارة مثلاً فهي تتطلب وصفاً أكثر توسعاً، وقد تستعمل معاييرها أيضاً على الأغراض الرئيسية والأنوار الرئيسية ومؤشرات المدى .

والفرض الرئيسي هو تعبير عام عن القصد المهني، فمثلاً في بيان معايير مهنة الإدارة بشكل عام والمهن العمومية فإن الفرض الرئيسي هو (تحقيق أهداف المنظمة وتحسين أدائها باستمرار) .

والمستوى الآخر من المهنة الذي يلي ذلك هو أنوارها الرئيسية، وهي مجالات واسعة نحت مسئولية شاغل الوظيفة يمكن ضمها نمييز أكثر تحديداً قابلة للتقييم. أما الأنوار نفسها فهي ذات طبيعة عامة إلى درجة تحول نون تقويمها،

وقد نشرت معايير الأداء لمهنة المدير بشكل عام في عام ١٩٩٠م تقبجة عمل تم جمعه وتحليله تحت المظلة المشتركة لوكالة التدريب ومنظمة مبادرة لانتحة الإدارة . وقد حددت في هذه المعايير أنوار المدير الرئيسية على النحو التالي :

- إدارة العمليات .

- إدارة المالية .

- إدارة الأفراد .

- إدارة المعلومات .

- إدارة الكفاءات .

ومن اليديهي أن تلك العبارات الواسعة التي تجيب عن السؤال التواسع ماذا نفعل ؟ يجب صقلها وتحديثها للتمكن من التقدير . والمستوى الذي يلي ذلك هو وحدة الأداء . وعلى الرغم من أن الرقم يتفاوت من مهنة إلى أخرى ومن مستوى مهارة إلى آخر فمن المصاه تحديد ما بين وحدتين وشمس وحدات . وقد حددت وحدتان لواحد من مستوى المعايير الإدارية هي واحد من الأدوار الرئيسية وهو الإدارة المالية . وذلك على النحو التالي :

رصد وإدارة استعمال الموارد .

تأمين تخصيص الموارد الفعال للأنشطة والمشاريع .

### معايير كفاءة التدريب والتطوير :

في عام ١٩٩١م نشرت الهيئة القيادية للتدريب والتطوير المعايير الوطنية للتدريب والتطوير لمستويات مؤهلات التدريب والتطوير الوظيفية (٣) و(٤) و(٥) . وعقب ذلك أصبحت هذه المؤهلات الوطنية متوفرة . وخلال السنين التي تلت ذلك انتقدت المعايير على أساس أنها أنسعت في بعض الحالات بالقروض اللغوي الذي صعب تفسيره . كما أنها لم تبين صيغة منطقية وواقعية .

ونتيجة لهذه التعليقات قررت اللجنة القيادية للتدريب والتطوير إجراء مراجعة للمعايير في مطلع عام ١٩٩٤م وتقديم إطار معدل لها للمجلس الوطني للمؤهلات الوطنية و (سكوتفك SCOTVEC) ، وكانت النية هي طرح المؤهلات والمعايير الجديدة في ربيع عام ١٩٩٤م. ولكن طلب من شاركوا في الجزء المبكر من المراجعة لإجراء مراجعة أعمق تسبب في اتخاذ قرار بتعميد المراجعة، وتم تأجيل موعد إنهائها إلى مايو عام ١٩٩٤م . ومع التوصل في النهاية إلى اتفاق حول نتائج المراجعة، ونشرت المؤهلات والمعايير الجديدة في خريف عام ١٩٩٤م.

### الغرض الرئيسي :

الغرض الرئيسي هو التعبير المفيد عن الدور الذي تجرى مناقشته، والذي هو في هذه الحالة دور التدريب والتطوير، كما يهيئ المناخ الذي يمكن ضمنه وضع المعايير. وبالنسبة لدور التدريب والتطوير فإن الغرض الرئيسي هو تنمية القدرات البشرية لمساعدة المنظمات والأفراد لتحقيق أهدافهم .

### المجالات :

نستطيع من التعبير العام عن الغرض الرئيسي أن نعين مجالات عمل واسعة تؤدي للوفاء بذلك الغرض . وقد تضمنت معايير اللجنة القيادية للتدريب والتطوير خمسة مجالات هي :

- تحديد الاحتياجات التدريبية والتطويرية .
- تخطيط وتصميم التدريب والتطوير .
- تنفيذ التدريب والتطوير .
- مراجعة التقدم وتقييم الإنجاز .
- التحسين المستمر لفاعلية التدريب والتطوير .

## الأدوار الرئيسية :

تحدد الأدوار الرئيسية بتفصيل أكثر المجالات المدرجة أعلاه ويشمل كل مجال منها من اثنين إلى أربعة أدوار في معايير الهيئة القيادية للتدريب والتطوير هي :

أ ١ : تحديد التدريب داخل المنظمة ومتطلبات التطوير .

ب ٢ : تحديد متطلبات التعلم لدى الأفراد .

ج ٣ : تصميم التدريب وخصم التطوير للمنظمات .

د ٤ : تصميم برامج التدريب والتطوير .

هـ ٥ : تصميم المواد التعليمية وصنعها .

و ٦ : إدارة تنفيذ التدريب والتطوير .

ز ٧ : تسهيل التعلم مع الأفراد والمجموعات .

ح ٨ : رصد التقدم ومراجعتها .

ط ٩ : تقويم الإنجازات الفردية .

ي ١٠ : تقويم الكفاءة التي يحرزها الافراد .

ك ١١ : تقويم فاعلية التدريب والتطوير في المنظمة .

ل ١٢ : تقويم فاعلية برامج التدريب والتطوير .

م ١٣ : تحسين قدرات المرء على ممارسة التدريب والتطوير .

ن ١٤ : المساهمة في التقدم في مجال التدريب والتطوير .

ويتعلق الدوران الرئيسيان في (هـ ٦) و(هـ ٧) بصورة محدودة بتقويم التدريب والتطوير . مما يؤثر الاهتمام ويحصل مفرى خاصاً أنه عند قيام الهيئة القيادية للتدريب والتطوير بإعداد المعايير الأصلية لم يجد أي من الاستشاريين الذين قاموا بالبحث دليلاً واسعاً يشير إلى انتشار ممارسة التقويم . وقد شعرت الهيئة القيادية أن



التقويم ذو أهمية رئيسية في التدريب والتطوير، إلى درجة أنها جعلته إحدى الوظائف الرئيسية على أمل أن يشجع ذلك على ممارسته، وليس هناك دليل مسجل يبين أن هذا قد حصل، وبالتأكيد فإن الكثيرين من المديرين يزعمون أنهم يلجأون إلى التقويم، ولكن عند فحص ذلك التأويل غالباً ما يكتشف أنه يشتمل على مداخل غير صحيحة، وغالباً ما يقتصر على تقارير سارة، ويضمن إدخال التقويم في المعايير ومؤهلات التدريب الوطني أن يلقى هذا التقويم شيئاً من الالتفات إليه على الأقل، وأنه إذا ما أجرى تقويم صادق فإن المرشحين للمؤهلات المهنية الوطنية سيجدون أنفسهم موجهين نحو معرفة أكبر للتقويم الفعلي وممارسة أوسع له.

### وحدات الكفاءة :

ليس في الإمكان تقويم كفاءة الفرد من خلال العبارات الواسعة المدرجة أعلاه . ولكي يتسنى التقويم فإن الأنوار الرئيسية قد قسمت إلى وحدات للكفاءة باعتبارها لبنات بناء معايير الكفاءة والمؤهلات المهنية الوطنية ، وقد قسمت تلك الوحدات بدورها إلى عناصر للكفاءة . ومن الاختبارات المنوطة لتقويم الكفاءة في تلك العناصر يمكن بناء وحدات الكفاءة ، واستحقاق إجازات التدريب الوطني يتم بالبرهنة على الكفاءة في الوحدات المطلوبة .

ويشتمل كل نور رئيسي على عدد من الوحدات ، فعلى سبيل المثال الوحدات في النور الرئيسي (٢٤) ( تقويم فاعلية برامج التدريب والتطوير ) هي :

الوحدة هـ ٢١ : تقويم برامج التدريب والتطوير .

الوحدة هـ ٢٢ : تحسين برامج التدريب والتطوير .

الوحدة هـ ٢٣ : تقويم دورات التدريب والتطوير .

### عناصر الكفاءة :

وحتى الوحدات لم تفصل إلى حد كافٍ لإجراء تغيير حقيقي للكفاءة في الوظيفة المراد أدائها . ونتيجة لذلك تم وصف كل وحدة بتوسيع من خلال العناصر ، وهي بيانات الجوانب المفصلة للوظيفة . ويشتمل كل واحدة من الوحدات على ما بين اثنين إلى خمسة عناصر .

فمثلاً العناصر المضمنة في الوحدة (هـ ٢١) المشار إليها أعلاه هي

العنصر هـ ٢١١ - اختبار طرق تقويم برامج التدريب والتطوير -

العنصر هـ ٢١٢ : جمع المعلومات لتقويم برامج التدريب والتطوير .

العنصر هـ ٢١٣ . تحليل المعلومات لتحسين برامج التدريب والتطوير .

وتصف سلسلة العناصر أعلاه تدرج المشاركة في تلك الكفاءة المعنية من اختيار الطرق وحتى تحليل النتائج النهائية .

### مقاييس الأداء (Performance Criteria) .

تحدد الوحدات والعناصر ما هو مضمن كوظائف في معايير الأداء (Performance Standards) . وتحدد مقاييس الأداء (Performance Criteria) ما يجب ان يبحث عنه المقوم لتحديد ما إذا كان تنفيذ تلك الوظائف يجري بصورة مرضية، وهذا هو اختبار الفاعلية .

ولكل عنصر عدد من مقاييس الأداء المرتبطة به يتراوح عددها ما بين خمسة إلى عشرة أو أكثر، وإذا ما نظرنا عثلاً إلى العنصر (هـ ٢١١) نجد ان مقاييس الأداء التسعة له كما يلي

الوحدة هـ ٢١ : تقويم برامج التدريب والتطوير .

الوحدة هـ ٢١١ اختبار طرق تقويم برامج التدريب والتطوير .

### مقاييس الأداء :

أ - يتم تحديد واضح لبرامج التدريب والتطوير التي تم تقويمها كانت محددة بوضوح واستعملت كبنية لعملية التقويم .

ب - يتم تحديد الاهداف الدفعية والنتائج المرغوب فيها من برامج التدريب والتطوير .

ج - يتم تحديد واضح لفرص التقويم ومداه ومستواه .

- د - يتم تحديد واضح للطرق القادرة على تقويم برامج التدريب والتصوير .
- هـ - يتم تقدير محاسن ومساوي كل طريقة تقويم بالأسلوب المناسب، ويتم اختيار الطريقة المناسبة .
- و - مقاييس الأداء تناسب برامج التدريب والتطوير، ويتم تحديدها بوضوح .
- ز - من الممكن تطبيق طرق التقويم في حدود الموارد المتاحة .
- ح - يتم تحديد واضح لكافة أوجه طريقة التقويم ويوافق عليها الأشخاص المناسبين .
- ط - يتم تحديد واضح لخطة تطبيق التقويم .

وبالإضافة إلى مقاييس الأداء المدرجة فقد ينضمّن العنصر ملاحظات تُرشد إلى نوعية الأدلة (الأداء والمعرفة) المطلوبة للوفاء بالمقاييس، وبالنسبة لمقاييس الأداء أعلاه فالمتطلبات هي :

#### أدلة الأداء المطلوبة هي :

- \* تحديد برامج التدريب والتطوير التي يجري تقويمها .
- \* تحديد طرق التقويم والأسس المنطقية لاختيارها .
- \* تحديد مقاييس التقويم والأسس المنطقية لاختيارها .
- \* شرح مدى التقويم والغرض منه .
- \* التخطيط لتطبيق التقويم .
- \* وضع ملاحظات حول الاتفاق .

#### أما أدلة المعرفة المطلوبة فهي :

- \* طرق تقويم برامج التدريب والتطوير .
- \* سلسلة مقاييس التقويم المتوفرة .

\* كيفية تحديد مقاييس التقييم .

\* التشريع الخاص بالتوظيف وتساوي الفرص والممارسة الجيدة لهذا التشريع .

\* المناظرات على المستوى الوطني وعلى مستوى المنظمة حول التعلم .

\* المناظرات ذات الصلة بالتفويض وتحسين النوعية .

### سلسلة الموجهات (Range statements) :

كما يتسنى إكمال المعايير والإرشادات حول ما هو مطلوب لتفويض هذه المعايير فأنه ضمن جزء ختامي في كل عنصر في شكل مجموعة من بيانات المدى ، فليس كل مدرب قادراً على إنجاز الوظائف الواردة في المعايير ، وترشد بيانات المدى ونقوده المقوم للنظر في سلسلة السياقات والتطبيقات التي يتوقع أن يحقق الشخص الكفاءة العنصر فيها .

وفي المثال (٢١١) فإن بيانات المدى تشمل على :

١- أنواع مقاييس التقييم : مؤشرات الأداء ، المعايير الوطنية، المعايير الخاصة بالمنظمة .

٢ الموارد : الأشخاص ، التمويل ، الوقت .

٣ مقاييس التدريب التي تم وضعها من قبل : المقوم نفسه ، الآخرين .

٤- طرق التقييم المطبقة من قبل : الشخص نفسه ، الآخرين .

٥- التفويض الذي يغطي التنفيذ، نظم التنفيذ ، إجراءات التقدير، استعمال الموارد .

الأغراض ، الأهداف ، النتائج .

نصف البنود - بدءاً بالفرض الرئيسي وانتهاءً بسلسلة الموجهات - كافة أوجه الكفاءة الموجودة في مهنة التدريب والتطوير، ومن المذهبي ألا يطالب من يلعب دوراً واحداً أن يبرز أو يعجز كافة البنود التي تغطي خمسة مجالات وثلاثة عشر دوراً رئيسياً وتسعة وعشرين وحدة وأكثر من مائة عنصر- وتشكل معايير الأداء الأساس الذي بنى عليه مؤهلات المهنة الوطنية .

## المؤهلات المهنية الوطنية :

بعد تعيين المعايير المستعملة في الوظيفة ، فالمرحلة التي تلي ذلك هي استعمال تلك المعايير إما لتقدير مستويات كفاءة الأفراد، وإما لوصف المؤهلات المهنية الوطنية للمستويات المختلفة للمجموعات والأفراد ممن يؤمنون أدواراً مختلفة في إطار الوظيفة التدريبية والتطويرية، وهذا الاستعمال هو الأكثر شيوعاً. وقد أعدت الهيئة القيادية للتدريب والتطوير ثلاثة مستويات للمؤهلات المهنية الوطنية، وهي المستويات (٣) و(٤) و(٥)، ونقوم الهيئات التي تمنح الإجازات (الشهادات) بتقديم المؤهلات على هذه المستويات وذلك على أساس وحدات الكفاءة. ويتطلب كل مستوى أن يثبت المرشح إنجازهِ وحدات معينة وأجزاء عن الوحدات قبل منحه إجازة (شهادة) الكفاءة المهنية الوظيفية. ويتم منح وحدات الكفاءة على أساس الوحدة تلو الأخرى حتى يتم تقدير الاختيار المطلوب للكفاءة .

وتشتمل مؤهلات التدريب الوطني التي أقرت بموجب المراجعة التي أجريت عام ١٩٩٤م على المستوى (٣) التدريب والتطوير، والمستوى (٤) التدريب والتطوير (تطوير المعلم)، والمستوى (٥) التدريب والتطوير (تنمية الموارد البشرية)، والمستوى (٥) التدريب والتطوير، وتتطلب كل واحدة من المؤهلات استيفاء المرشح للوحدات في الاختيارات المحددة والتي هي حالياً كما يلي :

**المستوى ٣ .** التدريب والتطوير . (سبع) وحدات أساسية + (ثلاث) اختيارية (من بين اثني عشر خياراً).

**المستوى ٤** : المساعدة التعليمية (سبع) وحدات أساسية + (خمس) اختيارية من بين (تسعة عشر خياراً).

**المستوى ٥** : التدريب والتطوير : (سبع) وحدات أساسية + (خمس) اختيارية من بين (عشرة خيارات).

## المستوي (٢) من مؤهلات التدريب والتطوير الوطنية :

وهذه هي إجازة المؤهلات المهنية الوطنية التي يسعى للحصول عليها معظم المدرسين من لهم دور تدريسي مباشر في معضه. وتشتمل الوحدات المطلوبة لمنح إجازة مؤهلات التدريب الوطنية على الآتي .

### الوحدات الأساسية (٧) :

- ٢١: تعيين احتياجات التعلم الفردية .
- ٢٢: تصميم دورات التدريب والتطوير .
- ٢٣: إعداد وتنمية الموارد لمساندة المعلم .
- ٢٤: خلق المناخ الذي يشجع على التعلم .
- ٢٥: تسهيل التعلم في مجموعات عن طريق المحاضرات وأنشطة .
- ٢٦: تقييم المدرب لإدائه وتطويره.
- ٢٧: تقييم وتطوير الممارسة الشخصية.
- الخبرات (ثلاثة من بين اثني عشر في القائمة)
- ٢٨: الموازنة بين البرامج التعليمية والمدرسين .
- ٢٩: تسهيل التعلم بواسطة وسائل الإيضاح والتعليمات .
- ٣٠: تسهيل التعلم بواسطة التوجيه .
- ٣١: تسهيل التعلم في مجموعات .
- ٣٢: رصد ومراجعة التقدم مع المتدربين .
- ٣٣: تقييم الأفراد لتلبية أنظمة التقدير المهنية على عدم الكفاية .
- ٣٤: تقديم أداء المرشح.

- ٢٢د - تقدير المرشح باستخدام الأدلة المختلفة .
- ٢٦د : نصح المرشحين ومساندتهم للتعرف على الإنجازات السابقة .
- ٢٧هـ : إدارة العلاقات مع الزملاء والعملاء .
- MCI SM2 : المساهمة في تخطيط الموارد وضبطها ومراقبتها .
- MCI SM3 : المساهمة في توفير الموظفين .

ويُقوم بتقدير كفاءة المرشحين لنيل إجازة المؤهلات الوطنية كذلك المذكورة أعلاه مقومٌ يبيع متطلبات معايير الكفاءة التي ورد وصفها فيما سبق، وإذا لم يكن لدى المرشح المعرفة أو المهارات المطلوبة لاستيفاء جزء من المتطلبات فإن التدريب يمكن أن يساعد في تنمية تلك المعرفة والمهارات، ومن ثم تتاح للمرشحين فرصة ممارسة المهارات حتى يصبحوا قادرين على إثبات الكفاءة . وهذا هو المجال الذي يكمل فيه التدريب والتعليم السعة الفعلية للمؤهلات المهنية الوطنية . مع الإبقاء على القدرة على إنجاز الوظيفة في مستوى الأداء المطلوب كقياس منفرد لمنح إجازة المؤهلات المهنية الوطنية .

وتوجد متطلبات إضافية أو منفصلة لوحدات الكفاءة من أجل معايير الكفاءة في التقدير والتحقق . كأمثلة الوحدات : ٢٦د، ٢٧د، ٢٢د، ٢٤د، ٢٥د، ٢٦د، ويتوقف اختيار مجموعة المتطلبات على نوع مستوى الإجازة المطلوبة .

#### المستوى (٤) التدريب والتطوير (التعلم) ، من المؤهلات المهنية الوطنية :

وسعى للحصول على إجازة المؤهلات المهنية الوطنية هذه معظم المتدربين ممن لهم دور تدريبي مباشر بصورة رئيسية . ولكن لهم أيضاً وظائف أوسع تتضمن وظيفة إدارية هامة . والمستوى الرابع من التدريب والتطوير (تطوير الموارد البشرية) مماثل لهذا ولكن له تأثير أكبر على المنظمة إلى حد ما . ويشتمل الوحدات المطلوبة لمنح المستوى (٤) التدريب والتطوير (التعلم) على الآتي :

الوحدات الأساسية (٦) :

٢٨ : تعيين متطلبات تعلم الأفراد .

ب٢٩ : تصميم البرامج التعليمية لمعالجة متطلبات الأفراد .

ج٢٩ : توفير المناخ الذي يشجع على التعلم .

ح٢٩ : الموازنة بين البرامج التعليمية والتدريب .

د١١ : رصد ومراجعته التقدم مع المتدربين .

ه٢٩ : تقييم برامج التدريب والتطوير .

و٢٩ : تقييم المدرب لأدائه وتطويره .

المخبرات (خمس من بين القائمة التي يحوي ١٩ خياراً)

ب٢٩ : تصميم مواد التدريب والتطوير واختبارها وتعديلها .

ب٢٩ : تصميم مواد مبنية على المعلومات التقنية واختبارها وتعديلها .

ب٢٩ : إعداد المواد لمساندة التعلم وتنميتها .

ج١١ : تنسيق توفير فرص التعلم مع المساعدين الآخرين في البرنامج التطبيقي .

ج٢٩ : مساندة الأفراد المتعلمين وتقديم النصائح لهم .

ج٢٩ : تسهيل التعلم في مجموعة .

د٢٩ : تقييم الأفراد لتلبية أنشطة التقدير المبنية على عدم الكفاءة .

د٢٩ : تصميم طرق لجمع أدلة الأداء الكفء .

د٢٩ : تقدير أداء المرشح .

د٢٩ : تقدير المرشح باستخدام الأدلة المختلفة .

د٢٩ : مساندة طريقة التقدير الداخلية والتحقق منها .



٣٥ : رصد طريقة التقدير والتأكد من جودتها.

٣٦ : نصح المرشحين ومسافرتهم للتعرف على الإجازات السابقة.

٣٧ : تحسين برامج التدريب والتطوير.

٣٨ : إدارة العلاقات مع الزملاء والعملاء.

٤٩ : تطوير طرق التدريب والتطوير.

MCH الوحدة (٣) : النوصية باستخدام الموارد ورصد هذا الاستخدام ومراقبته.

MCH الوحدة (٤) : المساهمة في توظيف الموظفين واختيارهم.

MCH الوحدة (٩) : تبادل المعلومات لحل المشكلات واتخاذ القرارات.

### استعمال الموهلات المهنية الوطنية :

استعمال الموهلات المهنية الوطنية محدود في الوقت الحاضر ولكنه يتزايد ببطء. وتتراوح الحجج ضد تطبيقه ما بين الوقت والموارد المطلوبة من قبل المرشحين والمشرفين الداخليين والمقيمين والمحققين، إلى إصرار بعض المنظمات على أن يقوم المرشحون - رغم ما يلقون من مساندة بعدة طرق - بإعداد الحقائب الخاصة بهم في وقتهم الخاص، إلى تكلفة التسجيل والتدريب الضروري، والتقدير، وإصدار الشهادات، وما لم تكن المنظمة قد حققت مركزاً معترفاً به فإن التكلفة قد تعيق الكثير من المنظمات (ليس الصغيرة فقط) رغم ما يعود عليها من فوائد .

ولا توافق بعض الجهات المتخصصة في مجال تحليل العمل على ما تعتبره الحدود الضيقة لدخول التحليل الوظيفي . بالنسبة لكل نموذج آخر فإن التحليل الوظيفي ليس وصفاً شاملاً للمهنة أو الوظيفة ، ولكنه مدخل معقول رواقعي يقوم بحصول قيمة للتوصل إلى وصف "لائق" لمتطلبات المهنة ، وعلى كل يمكن أن تضاف إليه الملكات الأخرى المطلوب توفرها لدى المدرب . وليس هذا هو المجال للتوسع في هذه الحجة التي تمت مناقشتها بالكامل في كتاب (تقدير فاعلية المدرب) [رأى ١٩٩١م] .

وإن ما كان تقدير معايير الكفاءة المبني على طريقة التحليل الوظيفي مفيداً لاكتقدير صحيح ويمكن الدفاع عنه، فإن لدينا أوصافاً لكثير من المهن مبنية على أسس سليمة وشاملة بصورة معقولة، وبكلمة هذا بالمتطلبات المعروفة الأخرى - وخصوصاً تلك المؤسسة على المسالك - فإن خطوة تعيين الاحتياجات التدريبية والتطويرية التي تلي ذلك تصبح أكثر وضوحاً وسهولة مع بقاء قدر أقل من الاستلة التي تحتاج لإجابات .

### مواصفات التدريب :

عند انتهاء مرحلة مواصفات العمل، التي تشتمل على جمع البيانات لإتاحة المجال لتحليل المهمة والمهارة والمعرفة المؤدي إلى تحصيل كامل ومفضل للوظيفة. فإن أي نعمر سيكون ظاهراً . وإن يكون النقص ظاهراً فحسب ولكن مدى القصور سيظهر أيضاً. سواء أكان قصوراً كاملاً أو بمعدل ( ٥ - ٧ ) أو بالحد الأدنى، وسيقود هذا التقدير إلى تحديد المواصفات العامة للتدريب التي تفصل وجود الحاجة التدريبية وبمداها. وعلى كل فمن الضروري تحديد أهداف التدريب قبل ترجمته تلك الاحتياجات إلى تدريب، أي يجب أن يتم التعبير بوضوح عما يجب أن يحققه التدريب.

### أهداف التدريب :

لا بد لأهداف أي شكل من أشكال التدريب أن تكون نتيجية مباشرة للتحليل الوظيفي ومواصفات التدريب . كما لا بد لكي تتكسب أي معنى من التعبير عنها بدقة وبصورة كمية قدر المستطاع . كما يجب التعبير عنها سلوكياً بحيث يمكن ملاحظة أي تغيير. وحين تكون طبيعة الأهداف على هذا النحو، فإنها لا تؤدي إلى التدريب الفعلي الضروري فحسب، ولكنها تؤدي أيضاً إلى الموضوع الرئيسي لهذا الكتاب والذي هو إثبات الصحة والتقييم .

دعنا نعود مرة ثانية إلى حالة موظفة الاستقبال في الفندق ، فقد تبين من المعلومات الراجعة أن الموظفة ترتكب خطأ، بنسبة ( ٩٠ ٪ ) في أي عمليات حسابية تؤديها . فوصف العمل قد أوضح أن جزءاً من واجباتها هو القيام بجمع حسابات العملاء الطارئة ، كما حددت مواصفات الوظيفة أنها تحتاج إلى القدرة على القيام بالعمليات الحسابية البسيطة . وأوضح المراحل اللاحقة ضعفها في الحساب، ولكن

تتوفر لديها آلة حاسبة، وللأسف لم نعلم أحد بشرح وظائف الآلة الحاسبة لها، ونتيجة لذلك لم تستعملها أبداً، وكانت تقوم بعمليات جمع خاطئة. وكلما تكرّر حدوث ذلك الخطأ زاد قلقها حتى وصلت إلى نقطة التفكير في الاستقالة، كانت هناك حاجة تدريبية واضحة في هذه الحالة وهي - إذا لم يتم معالجة الضعف الأساسي في مادة الحساب - عند ترجعها إلى هدف تدريبي - تعليم الموظفة استخدام الآلة الحاسبة لعمليات الجمع فقط كي تصبح قادرة على جمع حسابات العملاء الطارئة حتى تحت ظروف الضغط .

هذا الهدف هو بداية طريقة إثبات الصحة والتقويم . فالموظفة ترنكب في الوقت الحالي أخطاء بمعدل (٩٠ ٪)، وسوف تشمل مواصفات التدريب على توصية بتدريبها على استعمال الآلة الحاسبة، وسوف تصوغ الأهداف هذه التوصية بعبارات محددة، وقد تنص التوصية كذلك إما على عقد فترة تدريبية لها في هذا المجال أو ربما مساعدتها على الالتحاق بمفصول صباحية أو مسائية ينظمها التعليم الإضافي .

ومن الممكن التحقق من التدريب بسهولة بواسطة فحص الاختبارات النهائية التي توضح ما إذا كانت الموظفة قد أصبحت قادرة على استعمال الآلة الحاسبة بالمستوى المطلوب من الكفاءة . ومن ثم إذا كانت الأهداف قد تحققت . وعندما تعود الموظفة لعملها وتستمّر في الأداء بالمستوى المطلوب فإن التقويم كذلك يكون قد تم : لأنها ستوفر بعض المال لصاحب العمل . كما أن إنجاز الأهداف والحفاظ عليها سينتج لها فرصة البقاء في وظيفة نستمع بها، وهي وظيفة مناسبة جداً لها لولا ذلك النقص .

#### الأغراض والأهداف :

في دوائر التدريب وحتى بين المدربين الذين يفترض أن يكون لهم معرفة أفضل، فإن الخلط غالباً ما يحدث بين الأغراض والأهداف . هذا التعليق ليس من باب الحكاية حين يمتد الخلط إلى التدريب وتقويمه . وقد رأينا في وقت سابق عدم إمكانية التقويم إلا إذا تم تحديد الحاجة التدريبية بدقة في بداية الممارسة . فالغرض هو عبارة بين الفصد العام . هي حين أن الهدف يوضح المنطلقات بعبارات دقيقة . وكمثال للقوارق بين الأغراض والأهداف :

**الأغراض** هي عبارات عامة تبين القصد وتوفر مدخلاً شاملاً للمشكلة دون تحديدها بدقة . (سوف نتعلم الطيران) . فهذا التعبير مثال للغرض العام الذي يتفحصه التحديد الدقيق، فالغرض المتعلق بالطيران لا يوضح ما هو الطيران الذي سأنقلعه ، وفي أي فترة زمنية، وإلى أي مستوى من الكفاءة، كما أن العبارة غامضة وغير دقيقة إلى حد أنها قد تعني أن "جنحة نمت في جسدي وأتقن استخدامها" .

من جهة أخرى فإن **الأهداف** عبارة عن تعبيرات محددة ودقيقة عن العصد. ولها مقاييس دقيقة للسلوك عند الانتهاء . "سوف نتعلم أن أقود طائرة مقاتلة في نهاية الشهر القادم يسمى الاستعراض الأكروبياتي" . فهذا التعبير عن القصد أكثر دقة . والذي يمكن رصده وتقويمه عند الانتهاء .

وهناك عدة مبادئ عامة يجب اتباعها في وضع الأهداف ولكي يكون للهدف درجة من الواقعية يجب أن يشمل على :

- \* توضيح دقيق لكامل السلوك المطلوب عند الانتهاء .
- \* توضيح الظروف التي سيتم إنجاز الأداء ضمنها .
- \* وصف المستويات التي سيتم إحرازها .

وقد كتب الكثير عن الصياغة الفعلية للأهداف والكلمات والسياسة التي يجب استعمالها . ومن أكثر المطبوعات فائدة في هذا الخصوص كتاب (إعداد الأهداف للتعليم المبرمج) الذي أعده (صيفر) عام ١٩٦٢م . ثم أعيدت طباعته فيما بعد عام ١٩٧٥م بعنوان (إعداد الأهداف التعليمية) . التي يحدد فيه (صيفر) بعض الكلمات التي يجب أن لا تستخدم في كتابة الأهداف بسبب كون هذه الكلمات عرضة لتفسير الغامض مثل (معروفة) (تقدير) (فهم) ... وهكذا .

والنصيح الذي يقدمه (صيفر) هام، وإذا ما تم اتباعه سيضمن كتابة أهداف أن تكون عرضة لسوء الفهم . وتحدد الطبيعة الدقيقة لما يراد إنجازها . وعلى كل فإن ما يحدث هو انقياس الناس في التفاصيل انعقدة الخاصة بالتأكد من صحة كلمات وبنية الهدف لدرجة فقدان الهدف معناه . وعن الديدني أنه كلما كانت مصطلحات

الهدف محددة وغير غامضة. سهل التحقق من صحته ومن ثم من صحة التدريب . ولكن يجب ألا نصبح عبداً لصياغة الهدف. فالذي يهنا هو نتيجة التدريب وليس وصفه .

وإذا ما تم اتباع القواعد الثلاث المذكورة أعلاه فإن الهدف سيقى بالمتطلبات مهما كانت الكلمات المستعلة. وقد يرتعد الحريصون على الصفاء اللغوي من قبول هذه الدرجة الأعلى من التعميم. ولكن هذا سيروق قطعاً للمدربين الممارسين ممن يجدون صعوبة في العمل وفق المعايير الأكاديمية لإنجاز التدريب في الوقت نفسه ، على الرغم من أنهم قد يعتقدون نية تحقيق ذلك .

## الفصل الثالث

# التحليل المفصل

نم في الفصول السابقة التعرض في اختصاف إلى بعض طرق الحصول على تفاصيل مواصفات العمل . ولم يكن الاختصاف بسبب عدم أهمية تلك الطرق بل على عكس ذلك . إذ إنها سوف تستغرق الجزء الأكبر من زمن الباحث . وبالأصح فإن هذه الطرق شديدة الاتساع والتنوع ، فبعضها أساليب بسيطة ، والبعض الآخر أساليب معقدة جداً تتطلب المهارة والخبرة .

والكثير المتعلق بطبيعة التحليل الأكثر ملاءمة ولن يقدم هذا التحليل سيعتمد على طبيعة المشكلة المطروحة . فقد تكون الاحتياجات التدريبية على نطاق مجموعة كاملة أو المنظمة بأكملها المتعلقة بمجموعة أو كافة أقسام المنظمة . أو مقتصرة على فرد . أو قد يحدد شخص لإشراك في التحليل باعتباره مثلاً لمجموعة أكبر .

## تحليل المعرفة

يتطلب تحديد مستويات المعرفة واحتياجاتها مدخلاً مختلفاً عما يتطلبه تحديد المهارات . وربما يكون هذا المدخل هو أكثر مداخل التحليل وضوحاً واستقامة . وسواء كان هذا المدخل لفرد أو لمجموعة ، فإن الطريقة التحليلية تشتمل على توجيه أسئلة بسيطة لتوضيح ما إذا كانت المعرفة المطلوبة متوفرة ، أو ملاحظة ما إذا كانت مجموعة الفواعل أو المعلومات مثبتة ، أو من الممكن وضع الاختبارات في الحالات الأكثر تعقيداً .

ورغم أن هذا المدخل سيكون واضحاً ومباشراً نسبياً ، فمن الضروري أن يضع المحلل أهدافاً لهذه العملية . وسوف تشمل المقاييس التي يحتاج المحلل الإيفاء بها ما يلي .

« ما هو مدى المعرفة الذي يراد اختباره ؟ »

« ما هي الأسئلة التي ستوجه ؟ وما هو الشكل الذي يجب أن تتخذه ؟ »

- \* ما هي الإجابات المطلوبة ؟
- \* ما مدى التفصيل المطلوب في هذه الإجابات ؟
- \* ما هي النسبة المئوية المطلوبة من الدقة ؟
- \* من الذي يعدّ الإجابات ؟
- \* ما هو طول الفترة التي يمكن أن يستغرقها توجّه الأسئلة ؟
- \* كيف يكون المناخ الذي تجرّى فيه الأسئلة ؟
- ومكثراً ...

وبالتطّبع فإنّ استعجال تحليل المعرفة قد يفتني في مرحلة تالية للنحدّد الأولى للاحتياجات التدريبية ، فعلى سبيل المثال قد يكون تحليل احتياجات المنظمة قد حدّد حاجة تدريبية عامة في أساليب التنظيم والطرق ، ولذلك نظمت الدورات ، وصمّمت البرامج ( لكن على أساس مرّن ) ، ووجهت الدعوة لإرسال الطلبات . وقد يتمّ تحديد المشاركين قبل وقت ما من بداية الدورة الأولى ولكن بوزن الإلمام بثّية معلومات عن مستوى معرفتهم بأساليب التنظيم والطرق ، سوى أنّ شخصاً ما قد قرّر حاجة هؤلاء للتدريب . وهنا يمكن إرسال الاستبانة في شكل اختيار للمعقوفة قبل بداية الدورة لتحديد مستوى معرفة كل مشارك . وبناء على نتائج ذلك الاختبارات يمكن تعديل مستوى الدورة ووضع المستويات الأساسية للتدريب النهائي .

والإدبّل لهذا المتخلّل هو الاحتفاظ بالاستبانة حتى وصول الدارسين إلى الدورة ثمّ عمل الاختبار في مرحلة مبرّكة ، ربما تكون أول نشاط في فترة التدريب ، وتضمن هذه الطريقة أنّ يجري كافة المشاركين الاختبار تحت ظروف متطابقة ، ولكتّها تعني أمضاً أنّ يكون المدربون مستعدين للقيام فوراً بتعديل مستوى مداخلات برامجهم ونشاطاتهم في ضوء ما يحصلون عليه من معلومات .

واحد من المشاكل الرئيسية التي تواجه معظم الدورات التدريبية باستثناء الدورات التي تقوم مهارات ومفاهيم جديدة كلاً هي أنّ المشاركين في معظم الدورات

بكونين غير متجانسين فيما يتعلق بمستوى معرفتهم، حيث يتراوح مدى المعرفة ما بين الصفر أو أعلى منه بقليل إلى درجة ما من المعرفة، وهنا يصبح مشكلة المدرب هي إجراء التدريب على مستوى متوسط يرضى الجميع. وهنا يؤسف له أنه إذا كان التفاوت في المعرفة واسعاً جداً فقد يشعر البعض بأن التدريب بسيط جداً بالنسبة لهم، كما يجد البعض الآخر أن المادة أعلى بكثير من مستوى فهمهم. وهنا يصبح التورط بالنسبة لهاتين المجموعتين حدثاً تليحياً غير فعال، وإذا كانت قائمة لمتقنين لنوع معين من التدريب كبيرة، يمكن اختيار كل المسجلين في القائمة، ويتم تعديل اختيار المشاركين في التورط ما أحسن في ضوء نتائج الاختبار، ويصبح المشكلة الوحيدة عندئذ هي التأكد من أن الأشخاص المتعاملين في المستوى يمكن تهيئتهم للتدريب في الوقت نفسه، وهو الشيء الذي كثيراً ما يكون غير حائز لأسباب عملية.

#### تحليلات أخرى :

إن إجراء تحليلات المهارات والمهام - وبخاصة المهارات والمواقف الاجتماعية - هو أكثر صعوبة. ويجب الاعتماد بقدر كبير على مراقبة الآخرين وملاحظتهم. ويدهي أن نوقف درجة الصعوبة والموضوعية على طبيعة المهارة أو المهمة التي يتم تحليلها. ولا يوجد شك كبير في أن المهارات والمواقف الإدارية، شخصية كانت أم اجتماعية، والمواقف بصورة عامة، ستكون أكثر صعوبة عند تدريسها.

#### التحليل بالمراقبة :

إن مراقبة العمل أو المهمة أثناء أدائها والشخص المنفذ لها هي طريقة التحليل الأكثر توفراً وشيوعاً في الاستعمال في معظم الحالات، وعلى الرغم من ذلك تظل بعض الجوانب غير مهيأة للمراقبة العملية، وتشمل تلك الجوانب استجابات الشخصية مع الموظفين بما في ذلك مقابلات التعويم والأحداث المتماثلة. ول سوء الحظ فإن هذه هي الجوانب في عملية الإدارة التي غالباً ما تكون أكثر حاجة للتدريب.

ويجب أن يكون الاستعداد شاملاً ودقيقاً لكي يعرف المراقب بالتبسيط ما هو مطلوب من المراقبة، إذ قد تكون هناك مشاكل في إمكانية العودة لمعطيه شيء تم إغفاله أثناء الاستعداد الأولي، ومن الطبيعي استعمال صيغة للاستخدام أثناء معظم المواقف ذات



الطبيعة المتشابهة ولكن من المهم جداً التحلى بالروية، ويجب على المراقب ألا يشمر انه حكي بالمفكرة .

وينطوي المرحلة الأولى على قراءة وصف العمل ونوضح أي جوانب يكتنفها الشك. وإذا ما كان العمل غير مكوف بالنسبة للمراقب فقد يكون من المفيد التحدث إلى شخص ملم به. ولكن يجب ألا يبعدي النقاش مستوى العمل الحقيقي لجنب إفساد مرئيات المراقب. ويحتاج المراقب ليتصرف بصورة جيدة على مواصفات العمل لأن المراقبات قد تكشف عن انحرافات هامة عما يجب حدوثه. وتساعد مواصفات العمل كذلك في اى قرار متعلق بما إذا كان يجب مراقبة العمل بأكمله أو بعض المهام فقط.

والمرحلة الضرورية التي تلي ذلك هي مناقشة الشخص أو المجموعة التي ستتم مراقبتها. فالمراقبون يجب ان يتركوا تمام الإدراك الوقت الذي سيخضعون فيه للمراقبة، وما سيراقبه المراقب، ولماذا تتم المراقبة. ومن الطبيعي ان كشف هذه المعلومات للشخص الذي سيخضع للمراقبة يكون تكبره أن يولد لديه سلوكاً غير طبيعي. فالمشغلون الذين يعرفون أنهم مراقبون سيتنبهون على سبيل المثال إلى كافة إجراءات السلامة الواجب تنفيذها (إذا كانوا ملمين بها) . وقد تنحصر عن ذلك الأثر نتيجةان هما -

١ - يكون للاداء السليم الذي يتم تحت المراقبة الكثير من أوجه الشبه مع التدريب، وقد يرى المشغلون أن العمل يسير بصورة جيدة أو أفضل إذا نقلوا ما يجب أن يعملوه. وقد يستمر هذا الاداء الأفضل بوقت زائد من التدريب أو التأكيد على ذلك.

٢ - الاداء الذي يكون سليماً بشكل غير طبيعي نتيجة للمراقبة قد يستمر لفترة مبدئية فقط، فمجرد انهماك الشخص في العمل يحدث ردود الفعل الطبيعية أكثر احتمالاً. وذلك حين يتم تجاهل المراقب. وهذا ما يحدث عادة عند استعمال التلفزيون لمراقبة التدريب .

وإذا لم تكن المراقبة مكشوفة فمن المحتمل أن تؤدي إلى شعور عذائي أو رغبة وسلوك غير طبيعي على الإطلاق. وغني عن القول إن النقابات (الائتمادات) المهنية

سيستعان بها في مرحلة مبكرة وسيتم التوصل معها إلى اتفاق ، ويتون هذا التعاون ففي أحسن الحالات قد تحقق التحليلات أو تكون مجرد تمرين أكاديمي ، أو في أسوأ الحالات قد تؤدي إلى علاقات صناعية عدائية .

والأهم من كل شيء هو أن يكون مدخل المحلل موضوعياً ، فلا بد من الحرص الشديد للتأكد من أن ما لاحظته هو فعلاً ما رآه المراقب أو سمعه ، وليس ما يريد أن يراه أو يسمعه . ومن المفيد تسجيل الملاحظات بطريقة أو أخرى إذا أمكن ذلك للتأكد من الأفعال المشكوك فيها بموضوعية . والتسجيل مفيد بصفة خاصة عند حدوث الأفعال بسرعة واحتمال مرورها دون ملاحظتها .

وكمثال للتحليل بالمراقبة يمكننا أخذ إحدى مهام موظف الاستقبال في الفندق وهي الاستقبال المباشر لضيوف الفندق الجدد . فبمجرد اتخاذ الخطوات التمهيدية المسار إليها أعلاه بنجاح يمكن للمحلل أن يتخذ موضعاً يستطيع منه أن يراقب في وضوح دون أن يزعج الضيف أو موظف الاستقبال . وفي موقف من هذا النوع هناك احتمال ضئيل فقط لإفساد المراقبة ظاهراً للضيف أو موظف الاستقبال أكثر مما ينبغي . وفي موقف من هذا النوع لا يوجد سوى احتمال ضئيل لإفساد المراقبة إذ إن موظف الاستقبال سيكون منشغلاً كلية باستقبال الضيف .

ويبدأ عمل المحلل عند دخول الضيف من الباب ، وتبدأ فوراً الإجابات عن الأسئلة المحددة مسبقاً : هل يرى موظف الاستقبال الضيف في تلك المرحلة المبكرة ويندر منه إشارات تدل على ذلك؟ إذا كان الأمر كذلك فما هي تلك الإشارات؟ يقطع الضيف المسافة بين المدخل وطاولة الاستقبال . هل موظف الاستقبال منشغل بعمل آخر؟ ماذا يحدث؟ هل هناك ما يدل يوضح على أن الموظف انخيه إلى أن الضيف في طريقه إليه؟ ويستمر عمل المحلل هذا مع استمرار التفاعل ، وكافة الأفعال الأولية الموصوفة تتعلق بمهارات ومواقف غير لفظية . ويمكن أن تتبع نمطاً تلمبه الفلسفة الشخصية العامة أو سياسية محددة يضعها صاحب العمل .

ويضاف السلوك اللفظي للسلوك غير اللفظي بمجرد وصول الضيف إلى طاولة الاستقبال . فماذا يقول أو يفعل موظف الاستقبال ؟ وكيف يتم قول ذلك ؟ وما هي

الاستجابة<sup>٢</sup> وهكذا يمضي التفاعل قدماً مع إضافة جوانب وظيفية للسلوك ليشكل ذلك صورة كاملة عن كيفية استنبال الضيق .

وبمجرد انتهاء التحليل يمكن مقارنته مع أنموذج ما يحدث في موقف مثالي . وقد تشير أية اختلافات إذا كانت أساسية أو هامة بما فيه الكفاية إلى حاجة تدريبية أو إلى تعديل مواصفات العمل أو نمودج التفاعل .

#### المقابلات الداعمة للمرافقة :

في الأنظ لن توفر المراقبة وحدها تحليلاً كاملاً، وخاصة إذا ما تمت ملاحظة اختلافات هامة عن مواصفات العمل أو أنموذجه، وفي مثل هذه الحالة سيسعى المحلل لمعرفة لماذا حدث التغيير، والطريقة الوحيدة للحصول على هذه المعلومة هي إجراء مقابلة مع الشخص أو الأشخاص ممن تمت مرافقتهم وسؤالهم عن أسباب ما حدث من انحراف .

هذا الاتصال الشخصي بالمراقب يجب أن يتم بدبلوماسية ومهارة، وإذا ما سئل الأشخاص عن سبب اتخاذهم لإجراء معين، وكان من الواضح أن ما فعلوه يختلف عن الإجراء "الرسمي" فقد لا يعطون إجابات حول ذلك، وقد يتبنون موقفاً دفاعياً، لذلك يجب أن تكون طريقة توجيه الأسئلة أكثر حذراً، ومن الممكن أن نضع أسلوباً أخبرني ماذا تفعل في ظرف كذا وكذا<sup>٣</sup>، والأسئلة التكميلية التي تزداد عمقاً في مستواها يمكنها عندئذ تغطية الاختلاف .

والمقابلات من هذا النوع تتطلب شخصاً حاضراً في التحليل وفي إجراء المقابلات، ويكون ملمّاً بالاختلافات في التفاعلات التي تحدث حتى يكون قادراً على تقرير ما إذا كانت بالأهمية الكافية لإخالها وأن نكون له المهارات الكافية في إجراء المقابلات للتغلب على أية مشكلات تنشأ، وربما يحتاج الأمر إلى مهارة كبيرة لتشجيع الأشخاص على التحدث بحرية، ولو كان ذلك فقط يتعلق بالنطق الواضح، فعلى سبيل المثال في حالة بعض الأشخاص كموظف الاستقبال المعتاد على التحدث مع الأجانب قد لا يكون التعبير بوضوح صعباً، ولكن في حالة الأفراد الآخرين ممن لا تتطلب أعمالهم عادة التحدث عن عملهم ستكون مهارات جعل الأشخاص ينكمشون ضرورية بالنسبة

للشخص الذي يجري المقابلة، ويجب أن يكون هذا الشخص ممن يجيدون الاستماع، وبارعاً في تحديد العبارات ذات الدلالة المتضمنة في مشاركات الأشخاص، وله القدرة على صياغة الأسئلة التي توضح تلك العبارات، وأخيراً يجب أن تكون لجري المقابلة القدرة على تقدير المعلومات، والتميز بين الغث والسمين، وتقوم المعلومات الهامة .

#### المقابلة غير المعدة مسبقاً :

لقد وصفنا هذه الطريقة للتو بأنها الخطوة التالية للتحليل بالمرافقة، ولكن يمكن أن تقوم بشكل مستقل كحدث استقصائي في تحليل العمل والاحتياجات التدريبية .

ومن البديهي أن يكون موضوع العمل أو المهمة هو النقطة التي تركز المقابلة عليها، ولكن مجرى المقابلة لم يضع خطة محددة لها، ولكنه يشجع العامل الحديث عن العمل، ومن خلال أسئلة المتابعة يتم استخلاص المعلومات الضرورية، وهذا النوع من المقابلات قد يستغرق زمناً طويلاً ولكنه قد يسر الفرقين لانه أشبه بمحادثة أكثر من كونه مقابلة نظمية .

وكما اقترحنا سابقاً يجب أن يكون مجرى المقابلة منيظاً للعبارات ذات الدلالة التي تصدر عن تجري مع المقابلة وقائراً على أن يطور تلك العبارات عن طريق الأسئلة العميقة أو المداخل التأملية، وأحد الأسئلة الأكثر تداولاً واستعمالاً في هذا النوع من المقابلات سيكون 'ماذا يمكنك أيضاً أن تحدثني به عن ذلك الجزء من عملك؟' .

ويمكن تعديل المدخل غير المعد مسبقاً في المقابلة التحليلية باستعمال طريقة شبه معدة مسبقاً . وفي هذه الحالة فإن الجوانب الهامة التي يرغب مجرى المقابلة في تغطيتها تشكل أساس المقابلة، ولكن يمنح من مجرى مع المقابلة مجالاً واسعاً للإجابة بحرية في إطار هذا المدخل، ومرة أخرى يصغي مجرى المقابلة بعرض ليلقط العبارات ذات الدلالة وليلتبعها . ويتأكد عند انتهاء المقابلة من أنه تم النظر في جميع النقاط مهما كانت الخطوات الجائبة المفيدة التي أتت . وهذه الطريقة قد تكون الأكثر فاعلية وممتعة لطرفي المقابلة، ذلك أن من مجرى مع المقابلة يتحدث بحرية ، ولدي مجرى المقابلة فكرة أساسية على الأقل عن الاتجاه الذي ستتلكه المقابلة .

## المقابلة المعدة مسبقاً :

ربما كانت المقابلة المعدة مسبقاً هي أكثر المداخل شيوعاً في تحليل العمل والمهام. ويمكن أن تصبح وسيلة فاعلة جداً للتحري إذا ما أُتجزت بصورة جيدة. ففي هذا المدخل يعدُّ مُجرى المقابلة لها مسبقاً وخاصة فيما يتعلق بطبيعة الأسئلة وترتيبها بتسلسل منطقي. "ماذا تفعل أولاً ؟"، ثم "ماذا بعد ؟"، ثم "ماذا ؟"، "ماذا تفعل بعد أن تكون قد فعلت كذا ؟".

وهناك الكثير من مزايا هذا المدخل التقليدي للمقابلة وهي :

- \* عادة ما تستغرق المقابلة وقتاً أقل مما تستغرقه المداخل الأخرى .
- \* من المحتمل تجنب المواقف الجارحة أو المحرجة .
- \* من يجرّبون المقابلة من غير المهرة نسبياً يجدون هذا المدخل أسهل من غيره .
- \* عادة ما يتم الحصول على معلومات كاملة عن الأسئلة المحددة مسبقاً ، ولكن هنالك بعض المساوئ التي تستحق الأخذ بعين الاعتبار كي يمكن النظر في اتياح مداخل أخرى، وهذه المساوئ هي :
- \* يفترض هذا المدخل أن مُجرى المقابلة يعرف جميع الأسئلة التي ستوجه .
- \* يتسم المدخل بالجمود وسيجد مُجرى المقابلة صعوبة في تعديله إذا لم تنبع الإجابات النمط المفترض .
- \* قد يتم تجاهل العبارات ذات الدلالة من أجل المحافظة على بنية المقابلة .
- وقد يكون لمن تُجرى معه المقابلة رد فعل ضد المدخل الرسمي رغم استعمال الطريقة المناسبة في توجيه الأسئلة .

## الإرشاد المشترك :

يمكن أن يكون المدخل الذي يطلق عليه اسم الإرشاد المشترك مفيداً جداً عندما يشارك عدد من الأشخاص في التحليل. فقد يُجمع شخصان من العاملين معاً ويطلب

منهما أن يجري كل منهما مقابلة مع الآخر ويرشده بالنسبة لعمله واحتياجاته التدريبية. وإذا أردنا أن تكون النتائج مفيدة من وجهة نظر تحليل العمل لا بد من نتيجة مدونة يمكن استعمالها لتلخيص التحليل .

ورغم أن هذه الطريقة أقل شبيهاً من أنواع المقابلات الأخرى، إلا أنه يمكن الحصول على معلومات كثيرة وذلك لعدم وجود الحاجز الذي يمكن أن يقوم بين المحلل والشخص موضوع الدراسة. فالتشخصان يشاهدان كزميلين وسبكونان صريحين مع بعضهما ويسنمعان بالتفاعل إذا ما كان مناخ العمل في المنظمة سليماً. وقد يذهب النقاش بينهما إلى أعظم وأوسع مما يمكن أن يكون الأمر مع محلل .

وحقيقة كون أن المحلل ليس مجبور هذه الطريقة لها محاسن ومساوي. فلا بد للمحلل أن يكون حريصاً عندما يجمع شخصين يفرض الإرشاد المشترك. بحيث يشرح لهما في وضوح تام الفرض من التمرين، ورغباً عن ذلك فقد لا يمتلك الأفراد مهارات المقابلات والإرشاد الضرورية التي تجعل الحدث يعمل بصورة كاملة وتؤدي إلى الحصول على المعلومات ذات الصلة بالتمرين. هنالك كذلك إمكانية حدوث مشكلة اختيار شخصين غير منسجمين معاً .

### الاستنباطات :

تتمخض المقابلات التي تنفذ بفاعلية عن كم كبير من المعلومات والبيانات العالية الجودة التي يوسس عليها التطليل. ومع ذلك فإن هذه المعلومات قد تكون في بعض الحالات مشكوكاً فيها، كما هي الحال عندما تكون البيانات المطلوبة متصلة بالحاجيات التدريبية لمنظمة أو مجموعة كبيرة بدلاً من مجرد الفرد الذي تم الحصول على المعلومات منه . وإذا ما تطلب الأمر تمديد سلسلة المقابلات فسيكون ذلك مكلفاً ومستهلكاً للوقت. وإذا ما كانت التكلفة والوقت باهظين جداً فإن مدخل المقابلة قد لا يكون مقبولاً. ويمكن النظر في استعمال الاستنباط. وبالتأكيد فإن مدخل الاستنباط سوف يصبح مفيداً في تحديد مستويات المعرفة. وحيثما كان تحليل المعرفة معنياً. فإن استعمال الاستنباط هو أكثر نائية من المقابلة، وبالتأكيد أكثر نائية كذلك من المراقبة المدعومة بالمقابلة. وهنالك حالات في التقييم تستلزم قبولاً للنائية والاستفادة منها إلى أقصى حد ممكن .

وتختلف استنباط تحليل المهارات تماماً عن الاستنباط المستعملة في تقدير المعرفة. فالاختلاف الوحيد الحقيقي الممكن في استنباط المعرفة هو طريقة الإجابة إما نعم أو لا أو الخيارات المتعددة أو إجابة مفتوحة. أما في حالات المهارات فهناك كذلك عدة خيارات ممكنة في شكل الأسئلة المطروحة .

وأحد المداخل المعتدل في إدراج المهارات (وربما المعرفة والمواقف) المطلوبة للعمل أو المهمة، والطلب من الفرد أن يضع علامة أمام المهارة المطلوبة في رأيه، ويمكن الحصول على المهارات المدرجة من مواصفات العمل أو حتى من منخل استنباطي بدئية. وهذا المدخل البديل عبارة عن ورقة بضاء يطلب من الأفراد تسجيل المهارات (المعرفة أو المواقف) المطلوبة للعمل فيها. ومن الممكن أن يطلب من الفرد ترتيبها وفقاً للأهمية، أو الإشارة إلى مستوى مهاراته هو أمام كل بند .

وبالرجوع إلى استنباط المعلومات المحددة مسبقاً، فبدلاً من الإجابة ببساطة بـ 'نعم' أو 'لا' أمام كل بند في القائمة يمكن أن يطلب من المجيب تقدير مستوى مهارته أمام كل بند، ويعتبر هذا مفيداً جداً بالنسبة لاستنباط أثبتت صحتها تماماً، والتي تنسب إجابات الفرد فيها إلى معيار .

والاستنباطات المستعملة في تحليل المهارات مختلفة جداً عن تلك المستعملة في تحليل المعرفة، فعادةً ما تكون الإجابات في حالة تحليل المعرفة إما صحيحة وإما خاطئة. وفي تقدير المهارات عن طريق الاستنباط فيعدّ عددا المهارات التي تكون مرادفة للمعرفة (بعض جوانب الرياضيات على سبيل المثال) فإن الإجابات ستكون ذاتية بدرجة عالية، مادامت مبنية على مرئيات من يقوم بإكمال الاستنباط، وقد تختلف هذه الإجابات إلى حد كبير يكاد يصل إلى طرفي تقبض .

ويمكن محاولة التقليل من العنصر الذاتي بتوجيه الاستنباط أيضاً إلى رئيس الشخص المعنى وزملائه، ثم إلى مرفؤسيه إذا كان هذا ممكناً ومحبذاً. ولكن لابد من التأكيد أن المستويات الأخرى ترى ما فيه الكفاية من أداء الشخص بحيث يكون تقديرها موضوعياً. وفي حالة المرفؤسين على وجه الخصوص لابد المرء أن يتأكد من أن لديهم المعرفة الكافية بالمهارات والمهام التي يضمون تقديراتهم على أساسها. وقد

كان لديّ بعض الرؤوس من قد لا تسرني تقديراتهم لمهارتي في التعامل مع الأشخاص وفقاً لمقاييسهم. وعند التأمل في ذلك أجد أن الشيء نفسه ينطبق على بعض من كانوا رؤسائي في العمل. وقد ينظر البعض إليّ النظرة نفسها. وإذاً فالأخطار الكامنة في هذا المدخل حقيقية جداً.

والاستبانات أخطار أخرى. فعلى وجه الخصوص ليس من السهولة تصميمها في قالب مفهوم، كما أنه لا يسهل وضعها في صيغة تصلح للاستخدام العام وموثوقة. ولكنها إذا احتاج الأمر، يمكن أن نصل الاستبانات إلى عينات عريضة من الناس، والإجابة عنها على نطاق واسع يمكن أن يخضع للتطوير الإحصائي السهل نسبياً.

#### طريقة دلفي (Delphi Technique)

تعتبر طريقة دلفي امتداداً لمدخل الاستبانة. ففي هذا المدخل تم جدولة الاستبانات بعد إعادتها من عدد من الناس كما تعرض الأجوبة إحصائياً. ويوزع تحليل الإجابات على الأشخاص الذين أكملوا الاستبانة، ثم يوجه لهم - وبخاصة إلى من هم خارج المدى المتوسط - السؤال عما إذا كانوا يرغبون في إعادة النظر في إجاباتهم. وعادة ما تعكس الإجابات ميولاً تجاه المدى المتوسط. ومرة ثانية نحلل الإجابات المعدلة وفقاً للتوزيع. كما تمنح الفرصة مرة ثانية لمكملي الاستبانات لمراجعة وجهات نظرهم. ويقصد من هذا المدخل التأكد من أن الجميع يولون الاستبانة كامل اهتمامهم، وأن الفرصة متاحة لمن يجب لتغيير رأيه.

#### المراجعات

وهناك تعديل آخر على استعمال الاستبانة ينطوي على مدخل يعرف بالمراجعة مثل مراجعة تطوير الإدارة.

والفرص من المراجعة هو تقديم صورة واضحة حول الوضع السائد في إحدى المنظمات في جانب معين من عملها، وإذا ما تم الحصول على صورة من ذلك النوع، فإن أي نقص أو احتياجات تدريبية ستظهر كجزء من المراجعة. فعلى سبيل المثال إذا رغبت بالنسبة إلى كل نظام لتطوير الإدارة، فإن المراجعة ستوفر معظم هذه المعلومات.



- ١ - مدى ممارسة ذلك النظام .
  - ٢ - مؤشر تشقيه بفاعلية .
  - ٣ - مؤشر يحدد المجالات التي يعتقد أن فيها حاجة إلى التدريب أو المزيد من التدريب .
- ويمكن الفرق بين المراجعة ومدخل الاستبانة المباشرة في حقيقة أن المراحل الأولية للمراجعة ترتبط بأهداف الممارسة.
- وقد كانت كلية إدارة الأعمال في جامعة (ديرهام) رائدة المراجعات بهذا الشكل.
- وهي تقول إن المجال الذي تخصصه المراجعة سيعطى تحليلات لما يلي :
- \* مشاركة الموظف في العملية .
  - \* توصيل المعلومات .
  - \* التخطيط .
  - \* التقدير .
  - \* مستوى النشاط .

وتبدأ العملية عندما تُجرى المقابلة مع الإدارة العليا للمنظمة لتوفير صورة واضحة للمنظمة وسياساتها وفق ما تقرره الإدارة. وهذا التحديد ضروري لكي يمكن وزن المعلومات التي تم الحصول عليها فيما بعد في مقابل السياسة الموضحة. وإذا لم تكن هنالك سياسة حول جوانب معينة، يجب تحديد كيف تتم تدويرات الفاعلية عند الممارسة، كما يجب أن يدور النقاش حول المراجعة بحيث تلتزم الإدارة العليا بذلك التزاماً كلياً.

وبمجرد توضيح الخطوط الأساسية ، تتخذ القرارات حول الجوانب العملية في استعمال استبانة المراجعة، وتعد المقاييل الراضة مع العاملين في المنظمة مع هم في المستوى الذي ستنتم فيه المراجعة لكي يكون تصميم الاستبانة بالحد الأدنى من سوء الفهم المحتمل ومن ردود الفعل السلبية .

وبعد ذلك يصبح من الممكن وضع الاستبانة النهائية المصممة حسب الطلب، ويمكن اتخاذ القرارات حول ما إذا كانت المراجعة ستشغل الجميع في مستوى معين في المنظمة ، أم عينة من المجموعة التي تخضع للمراجعة، ومدى حجم العينة، وفلم جراً.... وترسل الاستبانة عرفة برسالة تقديمية ويشرح للتصطلحات حسبها ثم الاتفاق عليه . وتحلل الاستبانات بعد تعريفها في الحاسوب بصفة عامة أولاً ثم في ضوء مجالات محددة بعد أن تكون الواققة على مدى التحليل قد تمت في مرحلة التعاقد . ومن الواضح أنه يمكن استعمال الاستبانات كبداية واضحة للمقابلات المعدة مسبقاً ، مهما كان التدخل المسبق، ولكن إذا استعملت لهذا الغرض فهناك أخطار أكثر ، فالاستلة المحددة مسبقاً والتي كانت ستطرح خلال المقابلة ستضمن في الاستبانة مثل :

- \* ما هي المشاكل التي تواجهك في العمل ؟
- \* ما هي جوانب عملك التي تحبها أكثر من جميع الجوانب الأخرى ؟
- \* ما هي جوانب عملك التي تحبها بدرجة أقل من جميع الجوانب الأخرى ؟
- \* ما هي قى اعتقادك إنجازاتك الرئيسية ؟
- \* كيف يمكن تحسين عملك ؟
- \* ما هي أهدافك ؟
- \* ما هي الاحتياجات التدريبية التي تخص بالحاجة لها ؟

ومن الضروري أن تكون الأسئلة مفتوحة ويمكن الإجابة عنها بأكثر من كلمات قليلة عوجزة. والمشاكل المتصلة يمثل هذه الاستبانة هي كافة المشاكل التي وردت باعتبارها ذات صلة بالمقابلة بالإضافة إلى حقيقة أن :

- \* هناك مرونة أقل .
- \* الإجابات لا يمكن مناقشتها .
- \* المحبون قد يجيبون بطريقة روتينية .
- \* قد لا ينم ملء الاستبانة وإعادتها .

**طريقة المفكرة :**

يطلب من فرد أو من مجموعة من الأفراد الاحتفاظ بمفكرة يسجلون فيها يومياتهم أثناء العمل لفترة زمنية متفق عليها. ويجب أن يكون ما يسجل في المفكرة مرتبطاً بنشاطاتهم أثناء الفترة المنفق عليها. واعتماداً على الكيفية التي ينوي استعمال تحليل ما في المفكرة بها، فإما أن تدون النشاطات وحدها (أو بالإضافة لذلك بوضع الوقت الذي تستغرقه)، وإما أن يتم اختيار قنات معينة منها لتدوينها كما حدثت، وعند نهاية الفترة المنفق عليها يتم تحليل اليوميات المدخلة في المفكرة والتوصل إلى استنتاجات لاستعمالها فوراً أو جمعها مع المعلومات التي يتم الحصول عليها بواسطة المداخل الأخرى .

كانت هذه الطريقة حتى الآن ناجحة جداً، ولكن لضمان فاعليتها يجب على من يستعملون المفكرة الالتزام التام بإكمالها، إذ إن من السهل نسيان إدخال بعض البنود أو الإخفاق في إكمالها خلال الفترة المطلوبة إذا لم يكن الشخص ممن يكتب المذكرات عادة، كما أن المفكرة قابلة لتضمينها مواد تملؤها: لأنه لا بد من تدوين ملحوظة حول هذا أو من الأفضل أن يكون شيئاً متعلقاً بتلك الفترة، وإلا فإنها ستترك انطباعاً سيئاً. ولكن من الناحية الإيجابية أوضحت تحليلات المفكرة جوانب العمل التي تتكرر عندما لم يكن ذلك يحظى بالتقدير أو تستغرق زمناً أكثر مما هو معروف، أو تعطي أولوية أكثر مما تستحق .

**طريقة الموقف الحرج :**

يمكن استعمال طريقة الموقف الحرج إما مع المجموعات وإما مع الأفراد ، ويتطلب كلا الموقفين طرائق متشابهة . ويطلب من الفرد كل يوم أو كل أسبوع تحديد وتكوين الحدث أو النشاط الذي كان أكثر صعوبة في التنفيذ في ذلك اليوم أو الأسبوع . وفي هذا الصدد ، وكما في التحليل الذي يعقب ذلك ، فإن هذه الطريقة تشبه إلى حد ما طريقة المفكرة ، ولكن مادامت لا تتطلب اهتماماً دائماً ومستمراً فإن هناك احتمالاً أكبر لقبولها .

والطريقة البديلة للتعامل مع الجماعات هي استعمال مدخل الشخص الحرج. ففي هذه الطريقة يطلب من المجموعة تحديد مدير سمين عملوا معه، وأن يكتبوا كلمات تصف الجوانب التي جعلت منه 'سيماً' من وجهة نظرهم. ويتم مقارنة وجهات النظر المختلفة للوصول إلى وصف مشترك للجوانب التي يمكن أن تحدث فيها المشاكل. ويمكن اعتبار هذا المدخل أنه المدخل السلبي. ويمكن القيام بتعريين مشابه، ولكن هذه المرة يتم تحديد العوامل التي جعلت من مدير يعرفونه مديراً 'جيداً' وهذا هو الجانب الإيجابي من النظم.

هذا المدخل الأخير شبيه باستبانة الأداء التي يفرق فيها المبيون بين عبارتين - إحداهما عن التشغيل الفعال، والأخرى عن غير الفعال - تطبقان على عدد من المهارات والمواقف. وهناك خطورة في أن تصبح هذه الاستبانة عديمة الجدوى، ولذا يطلب من المبيين إكمالها بناء على معرفتهم لشخص فعال. ثم على معرفتهم لشخص آخر غير فعال.

**العصف الذهني -**

عرف العصف الذهني لفترة طويلة كطريقة فعالة في حل المشكلات، ويمكن تطويره بسهولة للوصول إلى تحليل الاحتياجات التدريبية عندما يكون لدى المحلل مجموعة من الأقراب المستعدين للعمل معه وفق هذه الطريقة.

ويكمن أساس العصف الذهني في مدخل التفكير الجانبي Lateral Thinking Approach (مدخل دراسة سلسلة من الأفكار التي تبدو غير واردة للوهلة الأولى) الذي جاء به مفكرون مبدعون مثل إدوارد دي بوزو. فيتم تنظيم اجتماع بهدف الوصول إلى أكبر قدر ممكن من الأفكار ولكن دون تقويمها في ذلك الوقت. وتحظر مناقشة أية فكرة تبرز لضمان عدم كبح حرية التفكير، ولأن الفكرة التي قد تبدو جامحة قد ينتفع في الواقع أنها قابلة للتطبيق تماماً.

يقوم قائد المجموعة - الذي ربما يكون المحلل في هذه الحالة - بتقديم موضوع العصف الذهني مثل الاحتياجات التدريبية لمشرف تم تعيينه مؤخراً. ثم يطلب أفكاراً. وتتولد هذه الأفكار ببطء في البداية ثم تزداد سرعتها عندما تسترخي المجموعة وتندمج في جو التمرين.

والأفكار التي تظهر في البداية عادة ما تكون تقليدية ولكنها تصبح أكثر تطرفاً عندما تبدأ المجموعة في التفكير بالطريقة الجانبية بدلاً من التفكير المنطقي والعقلاني فقط. وقد يزدادون تطرفاً عند اقترابهم من نهاية الاجتماع عندما يشعرون بأنهم يطرحون الأفكار لمجرد زيادة عددها. وفي الغالب فإن هذه الأفكار التي نتولد أخيراً هي التي تصبح أكثر أهمية، وربما ليس بالشكل التي تطرح به، ولكن مع التعديلات.

وينم فيها بعد تحليل أو تقييم قائمة الأفكار التي تنتج عن العصف الذهني من قبل المجموعة نفسها أو مجموعة أخرى أو من قبل الفرد الذي ربما تكون مسنوليته اتخاذ القرار. وقد تكون النتائج أكثر شمولاً واتساعاً من نتائج الكثير من الطرائق الأخرى، ولكن من مساوي هذه الطريقة أن العملية بأكملها قد تكون مطولة ومستهلكة للوقت.

#### انعكاس الصورة :

انعكاس الصورة هو امتداد لممارسات متفاعلة بين المجموعات تظهر القضايا التي تتطوى على مشكلات، ويتمحضر من حلول ناجمة نتيجة هذا الإظهار. وينفس الطريقة يمكن استعمال هذا الأسلوب في التقييم بتشجيع إيرفاز وجهات النظر والمواقف السلبية وغير الفعالة وغير المناسبة.

ويمكن أن يكون أحد الأمثلة على ذلك حين يتم جمع مجموعتين متضاربتين أو ثلاثة ويطلب منها أن تسال كل واحدة الأخرى ما هو في اعتقادكم أنتم ما نعتقد نحن أنه رأيكم فيما ؟.

إذا قلنا أن هذا السؤال وجه لمجموعة التسويق من جانب مجموعة الإنتاج، فقد تكون الإجابة عنه : نحن (مجموعة التسويق) نعتقد أنكم (مجموعة الإنتاج) تعتقدون أننا (مجموعة التسويق) نعتبركم (مجموعة الإنتاج) مجموعة من العمال من ذوي الأظفار المسخنة وليس لديكم أية أفكار ... وهكذا.

ويصبح الآن المجال مفتوحاً أمام المجموعة الأخرى للتعليق على وجهة النظر هذه ولكن دون تهديد مباشر! إذ إن كل ما قيل هو ما يعتقد شخص آخر أنك تعتقده. ونتيجة لذلك لهذه العبارة المصوغة بصورة غير مباشرة سيكون هناك مجال كبير

للتفاح وتنضج المفاهيم الخاطئة بحيث يتم تحديد الخطوط العريضة للعمل وخصائصه بما يرضى كل شخص .

### الاختبارات النفسية :

يختلف المناخ الذي يدعم استخدام الاختبارات النفسية إلى حد كبير، وحتى عندما يكون المناخ مسانداً بدرجة عالية فإن الكثيرين من الأفراد والمنظمات ليسوا مستعدين حتى للنظر في استعمال هذه الاختبارات . وينطبق عكس هذا الموقف في الأوقات التي لا تكون فيها هذه المداخل مرغوباً فيها ، حيث يريد الكثيرون استعمالها بالرغم من ذلك.

والاختبارات النفسية ليست شائعة الاستعمال في تحليل العمل حيث القصد الرئيسي منها هو اختبار الشخص وليس العمل . ولكن بما أن للشخص تأثيراً كبيراً على العمل في حالات كثيرة، وخاصة في أنواع العمل غير الفنية، يجب أن تكون الاختبارات أداة معاندة للتحليل . وكلمة "مساندة" هامة لأن هذا هو الدور الذي يعطى الاختبارات وتناجها أكبر قدر من الفائدة - وذلك كعامل مساعد في المداخل الأخرى لتحليل العمل . وواحد من المداخل المفيدة التي يمكن فيها استعمال الاختبارات النفسية في تحليل العمل هو تحديد صورة شاملة عن الشخص المطلوب لعمل ما . فإذا ما تم اختبار من ينجرون العمل بفاعلية وبرزت صورة مشفركة، فمن الممكن أن يصبح ذلك عندئذ صورة لمن يودى العمل ، وهذه أداة يمكن أن تكون مفيدة بصفة خاصة في عمليات الاختبار . ولكن إذا اختلف أحد الأفراد إلى حد كبير عن تلك الصورة المشتركة، فإن هذا الاختلاف يوحي أن من المجدى التحري عن هذا الفرد الذي ربما تكون له احتياجات تدريبية ، وهي احتياجات تدريبية أدت إلى اختلاف صورته .

إن استعمال الاختبارات النفسية في تحليل العمل يتطلب الحذر . ذلك أنه حتى لو كان الاختبار موثقاً وتم التحقق من صحته . فإن النتائج غير مضمونة بنسبة (١٠٠٪) .



## الفصل الرابع

### أساليب التحليل : منظومة الصفات الشخصية

إن الطرق المستعملة في دناخل التحليل الموصوفة في الفصل السابق والمناهج المستخدمة مختلفة جداً. ففي مدخل التحليل بالمراقبة قد متراوح الطرق من مجرد المراقبة بين خطة إلى استعمال طرق جامدة البنية. وبالمثل فإن أساليب المقابلات قد تقلوت بقدر كبير، وأحد هذه الأساليب هو ما يعرف بمنظومة الصفات الشخصية.

#### أهداف منظومة الصفات الشخصية :

تتبع أسلوب استعمال منظومة الصفات الشخصية في المقابلات والحصول على وجهات النظر والمعلومات والمواقف من دراسة (كيلي) العملية التي أجراها عام ١٩٥٥م حول ما أطلق عليه مصطلح "العوامل المنشئة الشخصية"، ويرى كيلي أن عقولنا تنشئ خرائط لما نراه حولنا فيما يخص الأشياء المادية والبيئية، وأن هذه الخرائط ذات الطبيعة الفردية العالية توجه سلوكنا. وعلى هذا الأساس يتم عمل افتراضين هما :

١- إذا استطعنا تحديد خارطة العامل المنشئ \* للفرد فهناك احتمال قوى أن نستطيع التكهّن بسلوك ذلك الفرد .

٢- يمكن أن نكون قادرين على تعديل خارطة الفرد ومن ثم سلوكه عن طريق أحد أشكال التدريب .

وهناك قدر قليل من الأدلة الكمية لمساندة هذين الافتراضين ولكنهما يترخان بالأدلة النوعية. فبالنسبة للافتراض الأول نحن نعلم أنه حين نتعرف على شخص بصورة جيدة فإننا نكتشف أيضاً كيف يفكر، وفي معظم الحالات نستطيع أن نتكهّن كيف يكون رد فعله تجاه موقف معين. وإذا كان الافتراض الثاني غير صحيح ، فلهذا أهدر الكثير من الوقت والمال في تدريب الأشخاص بهدف تغيير سلوكهم .

\* العامل المنشئ (COGNITIVE) هو شيء، يلتصق على معيل الافتراض ويصمّم التركيب المعنى إسجد على التوالي .  
قاسم الزمره.



وتستعمل طريقة منظومة الصفات الشخصية مفهوم امتلاك الفرد العوامل منشأة شخصية في موقف مقابلة ومن هذا تحدد مرنيات الفرد تجاه الموضوع. وبالمقارنة مع عدد من الأساليب الأخرى فإن القيمة الرئيسية في استعمال منظومة الصفات الشخصية هي احتمال أن يكون دور من يجرى المقابلة محدوداً جداً ، ونتيجة لذلك تكون مرنيات المحيِّب أقل تعرضاً للتلوث الخارجي .

ويكشف هذا الأسلوب عن جانبين من منظومة الصفات الشخصية هما :

١ - **العناصر** : وهي موضوعات تفكير الأفراد التي يسيرون لها مفاهيمهم وقيمهم. وقد تكون هذه العناصر أشخاصاً ، مديراً فعالاً أعرفه ، أو مديراً غير فعال ، أو عادي الفاعلية - أو تكون أشياء أو فكرة أو مفاهيم مجردة أو ملموسة وأفعية طريقة منظومة الصفات الشخصية - والمقابلات ذات العمق أو الاختبار النفسي .

٢ - **العوامل المحتملة** : وهي الصفات التي نستعملها لتوصيف العناصر في عالمنا الشخصي والفردي . فالقول هو مدير فعال لأن له علاقات إنسانية مع حوزفية يعكس عاملاً منشأ شخصياً واحداً يطبق على عنصر المدير المعروف لدى التقدير الفعال .

ويستعمل خلال إجراء المقابلة ضمن منظومة الصفات الشخصية مدخل بسيط نسبياً يربط مباشرة عوامل الفرد المنشأة بالعناصر .

وفي البدء يتم إدراج العناصر ، وكما هو مقترح سابقاً ، تشمل هذه العناصر مجموعة من المنفذين الفعالين أو غير الفعالين أو من العاديين أو عناصر أخرى مرتبطة بالموضوع الذي يجرى البحث فيه .

وعندما يتم إدراج هذه العناصر فإن مجموعة الصفات التي يستخدمها الفرد لوصف العناصر يتم تشجيعها على الظهور ثم نوزع تقديراتها فوق مجموعة العناصر. ومن وجهات النظر هذه يتم عمل منظومة مقارنات عادة ما تشمل تقديرات درجات كل عنصر مقابل كل عامل منشأ .

وتحدث معظم المشاكل والصعوبات عندما يتم جمع كافة البيانات : بعدئذ لا بد من تحليل البيانات ، وبما أنه قد يكون هناك خمسون تبدأ من المعلومات أو التقديرات مضمروية في عدد الأفراد المشاركين في التمرين مما قد يسبب إشكالات كبيرة . وللمساعدة في عملية التحليل فقد تم وضع عدد من البرامج المعدة مسبقاً لاستخدامها على الحاسوب، وستعمل هذه بالتأكيد على الإسراع في الوصول إلى نتيجة نهائية، ومع ذلك فمن الممكن إجراء بعض التحليلات بالطرق اليدوية رغم أن ذلك بالتأكيد يستهلك الوقت .

#### منظومة الصفات الشخصية في التطبيق :

دعونا نأخذ كمثال لعرض الصفات الشخصية تحليل الصفات المطلوب توفرها في مدرب على الإدارة بغرض كتابة وصف سلوكيات العمل، والحصول على وجهة نظر تمثل الوضع، سوف نستخدم مجموعة فعلية من المدربين على الإدارة ومجموعة من المديرين ممن نالوا قدراً معقولاً من التدريب، وبالطبع من الممكن استعمال منظومة الصفات الشخصية مع فرد واحد إذا كان القرض هو تحليل وجهات نظر ذلك الشخص فقط، والإجراء المتبع هو نفسه سواء أكان ذلك مع المجموعة أم مع الفرد، ولكن استعمال المجموعات يعني .

١ - الحصول على قدر أكبر من وجهة النظر العينة .

٢ - تحليل عدد أكبر من منظومات الصفات الشخصية .

#### في حين أن تطبيق منظومة الصفات الشخصية على فرد يعني :

١ - ارتباط النتائج بذلك الشخص فقط .

٢ - وجوب تحليل منظومة صفات شخصية واحدة فقط .

ويستعمل نموذج على شكل منظومة لحساب النقاط . ومثال نموذجي لهذا قد استنسخ في التمثيل البياني رقم (٤-١) . ويعتمد عدد الأعمدة الرأسية على عدد العناصر المستعملة .

أما عدد الأعمدة الأفقية فليس حاسماً، إذ يمكن استعمال أكثر من صفحة للموايل المنشأة إذا كان ذلك ضرورياً . وفي هذا المثال ستستعمل ستة عناصر لضمان أن كل واحد يعرف بتفاصيل كافية نفس العدد من الأشخاص . ومن الأفضل استعمال تسعة عناصر أو أكثر ولكن هذا العدد غير متاح دائماً، ويمكن تجزئة تقديم منظومة الصفات الشخصية إلى تسع خطوات هي :

### الخطوة الأولى :

يحدد أعضاء المجموعة ستة من المدربين على الإدارة من المعروفين لديهم جيداً . وإذا أمكن يصنف اثنان من هؤلاء المدربين من الفئة الفعالة، واثنان من غير الفعالين جداً، واثنان من العاديين نوعاً ما .

### الخطوة الثانية :

يعطى كل عضو في المجموعة ست قطع من البطاقات أو الورق ليكتب عليها أسماء الأشخاص الذين حددتهم في الخطوة الأولى . وهذه هي العناصر التي أشير إليها سابقاً . ويمكن إضافة رقم للبطاقة مرتبط بالرقم في الجزء الرأسي من العمود في ورقة النقاط، ويمكن وضع الاسم في ورقة النقاط أيضاً كما موضح في الشكل البياني رقم (٤-١) .

### الخطوة الثالثة :

يتم اختيار ثلاث بطاقات مثلاً رقم (١) و (٢) و (٣) ويطلب من كل عضو تحديد جانب مرتبط بفاعلية التدريب الإداري بحيث يصبح اثنان من أصل الأشخاص الثلاثة المختارين مختلفين مع الثالث، وكمثال بسيط جداً لعامل يتفق عليه الاثنان قد تكون كلمة "يدين" .

فالكلمة أو العبارة في العامل المتضمن، والتي هي في هذه الحالة "يدين" ، تكتب في الفراغ في أعلى الجانب الأيمن من الأعمدة الرأسية . وفي أعلى الجانب الأيسر من الأعمدة الرأسية يكتب وصف الشخص المفرد الشخص المختلف من بين الثلاثة والذي ربما يكون في هذه الحالة "خفيفاً" .

ونستمر عملية الحصول على العوامل المنشأة من الأشخاص الثلاثة أشخاص حتى لا يتبقى ما يمكن استنباطه من العوامل .

#### الخطوة الرابعة :

بمجرد استنباط العوامل المنشأة وإدخالها في الورقة تعاد البطاقات إلى الكومة .

ويعطى كل شخص عنصر نقاطاً من (١-٥) مثلاً، وتخصص نقطة أو اثنتان لمن ينطبق عليهم، أو ينطبق عليهم بالتقريب، الوصف في العمود على الجانب الأيمن وهو العمود المتضمن الوصف الذي يتفق عليه اثنتان من المجموعة، وتخصص النقاط (٥) أو (٤) لمن ينطبق عليهم، أو ينطبق عليهم بالتقريب، الوصف في العمود على الجانب الأيسر، وهو العمود الذي يحمل وصف الشخص الفردي الشخص المختلف من بين الأشخاص الثلاثة . ويوضح التمثيل البياني رقم (٤-٢) كيفية ملء ذلك بالنسبة لصفة واحدة .

#### الخطوة الخامسة :

يتم بعد ذلك اختيار مجموعة مختلفة من ثلاث بطاقات ونقل إنها البطاقات ذات الأرقام (٤) و (٥) و (٦) ، وتكرر نفس العملية الموضحة في الخطوتين الثالثة والرابعة، مع التأكد دائماً من تدوين وصف الأزواج في العمود على الجانب الأيمن، وتسمير درجة (١) أو (٢) إلى تشابه الزوجي، ودرجة (٤) و (٥) إلى وصف الأفراد، أما درجة (٣) فهي المتوسط أو الدرجة المتوسطة، وهي تساعد على الأقل إذا ما وضعت درجة (١) واحدة ودرجة (٥) واحدة، وهذه عادة ما تكون من مجموعة تتألف من ثلاثة أشخاص تستنبط منهم العوامل المنشأة .



### الخطوة السابعة :

تكرر الخطوة الخامسة لكي تغطي العناصر المختلفة أو حتى لا يكون لدى المشاركين ما يدخلونه من صفات .

والسلسلة المناسبة لستة أو تسعة عناصر مجتمعة تكون :

(٦) عناصر	(٩) عناصر
١٢٢	١٢٣
٤٢٦	٤٤٦
١٣٦	١٨٩
٣٤٦	١٣٥
١٣٤	٣٤٦
٢٥٦	٣٤٩
٣٣٥	٤٦٨
١٢٦	١٨٩
وهكذا	١٢٩
	وهكذا

ويكتمل الآن البحث لإعداد المنظومة، وتكون ورقة درجات المنظومة وجهات نظر كل مشارك مقابل كل صفة مقدمة. ومن البديهي أن يكون ذلك قد أدى إلى توفير نتائج غزير من البيانات، ومن ثم نشأ مشكلة تحليل هذه البيانات، وكما اقترح سابقاً، يمكن إجراء التحليل على جهاز الحاسوب باستعمال واحد من البرامج المعدة مسبقاً، ولكن ليس في مقبور كل شخص الاستعانة بالحاسوب مما قد يؤدي إلى خطورة تجاهل أو رفض مدخل منظومة الصفات الشخصية .

ومع ذلك هنالك مدخل يبنى في استطاعته استخراج كمية من البيانات من منظومة الصفات الشخصية . ويمكننا أن نواصل مثالنا لنرى كيف يتم ذلك. فننفذ الخطوات من (١) إلى (٦)، وقد تم في التمثيل البياني رقم (٢-٤) توضيح جزء من ورقة الدرجات المحتملة لأحد المشاركين. في هذه الحالة فإن العوامل المنشئة هي تلك التي لها علاقة

بالجوانب السلوكية لواحد من المدربين على الإدارة، ويجب أن يكون الشخص القائم بالتمرين حريصاً على تفادي تلوين النتائج بإيحانه بالعوامل المنشأة، إذ إن تلك العوامل يجب أن تكون نتيجة أفكار الأفراد المشاركين الذين يعبرون عنها في كلماتهم. ومع ذلك، يجب أن تكون العوامل مفهومة، وبخاصة عندما تشمل عدداً من الأشخاص؛ حتى يستطيع المحلل المساعدة في صياغة العامل المنشأ دون تغيير معناه.

ويعجّر إدراج العوامل المنشأة قبالة الأشخاص إلى الحد الممكن أو المرغوب فيه، يمكن وضع درجات لنتائج منظومة الصفات الشخصية لتقديم تحليل جاهز للإعمال.

### الخطوة السابعة :

ننظر في هذا إلى الجوانب السلوكية لمدرب على الإدارة وارتباط هذه الجوانب بفاعليته الكلية، ولذلك ففي نهاية المنظومة يطلب من المشاركين أن يقوموا بتقدير العناصر في عامل منشأ واحد بقياس يتراوح ما بين (فعال) إلى (غير فعال). وقد نم توضيح التقدير في أسفل الشكل البياني رقم (٤ - ٣).

## الشكل البياني رقم (٤-٣)

## ورقة درجات منظومة الصفات الشخصية

	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	
معدل دورات التدريب مع كثير من الأسئلة				٤	٣	٤	٣	١	٢	
سواء مبررة واسعة المدى من البيانات لتدريب				٣	٥	٣	١	٢	٣	
ممارس العمل وإبداء				٥	٢	٥	٣	٢	١	
يعمل إلى الأمام في وضع التدريب				٥	٥	٣	٢	١	٣	
يقبل التدريب المستمر كجزء من تدريب				٥	٣	٢	٥	١	٣	
له معرفة متقدمة واسعة من الطرق				٤	٧	٣	٢	١	٢	
واضح المعنى واضحة				٣	٤	٥	٢	٢	١	
معدل - يظهر غير رسمي تدفق فيه				٥	١	٣	٢	٥	١	
يظهر إلى العمل ليس مساعد +				٥	٣	١	٢	٣	١	
تأثير				٢	٥	٤	٣	١	٢	
فعال				٥	٤	٣	٢	١	١	
التقاط المفكرية				١	٣	٢	٤	٥	٢	



من الممكن بعدئذ مقارنة نقاط الفاعلية الكلية بالجوانب الفردية لإبراز الاختلافات ولتوفير مؤشرات الفاعلية. ولكي يمكن مراجعة النقاط يتم عكس نقاط الفاعلية الكلية. وقد تم توضيح هذا التقدير المعكوس في أسفل الشكل البياني رقم (٤-٣).

#### الخطوة الثامنة :

يتم الحصول على درجات عوامل المنشأة لكل سطر عن طريق تقديم وملاحظة الاختلاف بالنسبة لكل عنصر في مقابل أرقام الفاعلية الكلية. فمثلاً بالنسبة للمنشأة الأولى نجد أن :

يجرى دورات التدريب مع		١	٢	٣	٤	٥	معظم دورات التدريب	
الكثير من الأنشطة		١	٢	٣	٤	٥	تكون من معاضرات	
فعال		١	٢	٣	٤	٥	غير فعال	
فعال معكوسة		٥	٤	٣	٢	١	غير فعال معكوسة	

فالأرقام الأكبر هي النقاط الأصلية والأرقام الصغيرة هي الفرق بين هذه النقاط وتقديرات الفاعلية المباشرة والمعكوسة (ولايهم إن كان الفرق + أو -). والفروق المباشرة هي التي في الأعلى، والأرقام الأصغر والفروق المعكوسة هي التي في الأدنى، وقد أضيفت الفروق إلى ورقة الدرجات وضمنت في الشكل البياني رقم (٤-٤).

وإذا ما بين مجموع النقاط لعامل منشأة ما أن فرق النقاط المعكوس أصغر من نقاط الفاعلية المباشرة، عنئذ يجب عكس أوصاف العامل المنشأة، والمثال على ذلك موضح في أسفل الشكل البياني رقم (٤-٤).

#### الخطوة التاسعة :

نحن الآن في موقف يمكننا من تحليل العوامل المنشأة المختلفة على أساس أنه كلما كانت النقاط أكثر تدنياً متدنية ازدادت أهمية ذلك الجانب في مرتبة الفاعلية. على الأقل من وجهة نظر الشخص الذي يملأ المنظومة. ومن المثال المستخدم فإن الجوانب التي تتجه نحو المهارات السلوكية لحرب على الإدارة. في ترتيب تنازلي للفاعلية، هي :

٢	يجري دورات تدريب مع الكثير من الأنشطة	
٥	يشترك الطلاب وجدانياً	
٥	يقضل أن يعمل دون مساعدة	جوانب
٦	ناشط	أكثر
٦	واضح النطق	فاعلية
٦	له معرفة بسلسلة واسعة من الطرق	
٧	يبدى دائماً مظهراً مهنيّاً جيداً	
٨	يميل إلى الإثارة في الترتيب	جوانب
٨	يفضل التدريب المتمركز حول المتدرب	أقل
٨	يستعمل سلسلة واسعة من الطرق	فاعلية

هذه بالطبع وجهات نظر شخص واحد فقط ، وقد تمثل بمفردنا وجهة نظر منطرفة، ولكن إذا ما طلب من مجموعة أكبر أن نعلا بقدر الإمكان منظومة الصفات الشخصية، فيجب أن تبرز صورة أكثر تعشياً، حتى ولو كان ذلك مبنياً على وجهة نظر الأغلبية . فعند تحليل وجهات نظر عدد كبير من الأشخاص ، قد يكون من المفيد تصنيفها إلى الأعلى والأدنى - مثلاً الأربع درجات الأدنى والأربع الأخرى الأعلى - من كل مشترك .

الشكل البياني رقم (1-1)

ج	فرد	ماري	هاري	جاس	ابني	٧	٨	٩	
١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠			يجري التمرين مع كل واحد من الأنشطة
١١	١١	١١	١١	١١	١١	١١			يتمسك سلة واحدة من التوستات في الحاضرين
١٢	١٢	١٢	١٢	١٢	١٢	١٢			يساراً، الطلاء ووجهه
١٣	١٣	١٣	١٣	١٣	١٣	١٣			يسجل إلى الإجابة مع وضع
١٤	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤			يأخذ الأكريليك المتحرك في التمرين
١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥			معرفاً يلمس وسفا من الصور القوية
١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦			واضح النطق
١٧	١٧	١٧	١٧	١٧	١٧	١٧			يغير ما لنا شعوراً هائلاً
١٨	١٨	١٨	١٨	١٨	١٨	١٨			يفعل ما يفعله مع مساعدة
١٩	١٩	١٩	١٩	١٩	١٩	١٩			الأنشطة
٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠			غير فعال
٢١	٢١	٢١	٢١	٢١	٢١	٢١			الدرجات المتكوبة
٢٢	٢٢	٢٢	٢٢	٢٢	٢٢	٢٢			تربية خارجية

وعلى الرغم من أن كميات مختلفة يمكن أن تكون قد استعملت من قبل أناس مختلفين إلا أنه يمكن التعبير عادة في تصنيف واحد عن نفس وجهات النظر العامة، ولكن يجب الحذر ألا يتم التصنيف مع وجود تحيز القائم على ذلك في نفسه، ويمكن إشراك شخصين على الأقل في هذه العملية على أساس المناقشة للبحث في العبارات المتشابهة ، أو باعتبارهما مصنفين مستقلين وذلك لتجنب تلوث التصنيف، ويمكن بعد ذلك التوضيح أن مجموعة التصنيفات العلوية هي الجوانب الضرورية الأكثر فاعلية .

وبهذه الطريقة فحتى أوسع المداخل يمكن أن تؤدي إلى الانحياز وبالتحديد من جانب المدربين أنفسهم الذين قد ينظرون إلى دور المدرب بطريقة مختلفة تماماً عن طريقة من يقومون بتدريبهم، ولذلك وحتى يمكن عكس تلك المورثات التي قد تختلف، فمن الممكن تكرار التمرين مع مجموعة من الأشخاص الذين يشكلون مجموعة التدريب العادية التي يتعامل معها المدربون المبتدئون ، ثم تقارن القائمتان النهائيةتان لتحديد وجهات النظر المختلفة ويتم أخذ ذلك في الاعتبار في التحليل النهائي .

#### تدخل من يجري المتخيلة :

تصف الطريقة أعلاه دور المحلل كمزود بوصف الطريقة وتفاصيلات الورق، وكمراقب للتشغيل الصحيح للعمليات، ثم كمحلل رئيسي لاحق ، على الرغم من أن الخطوات (٧) و(٨) و(٩) يمكن تنفيذها من قبل المشاركين في عملية المنظومة أنفسهم، إن أي تدخل إضافي، وخاصة الإيحاء بالعوامل المتشابة، سيؤدي التمرين. ومن البديهي إمكانية تحليل نتائج المنظومة بعمق أكثر مما هو مقترح في التحليل المذكور أعلاه، ولكنه سيكون متساعاً بحيث يصبح استخدام الحاسوب ضرورياً .

والتدخل العملي للمحلل ، رغم محاولته الدائمة لتجنب تلويث العملية، قد يتكون من اختياره لثرويسات العنصر للنظر فيها، ويمكن كذلك أن يساعد المحلل المشارك في تقديم عوامل المنشأ أو توضيحها عن طريق توجيهه أسئلة مصممة لمساعدة الفرد، ولكن يجب طبعاً ألا يوحى مطلقاً بعوامل المنشأ ، باستثناء المقارنة النهائية التي تتراوح بين الفاعلية واللافاعلية .

## مشكلات منظومة الصفات الشخصية :

من البديهي أن طريقة منظومة الصفات الشخصية لا تخلو من المشكلات - فالقليل من الطرق تون مشاكل - وتلويث المعلومات من جانب المحلل كما يُصَف من الممكن حتماً أن يصبحا مشكلة ممكنة حدوث، وخاصة عندما يواجه المشاركون صعوبة توفير عوامل المنشأ. والوقت بشكل خاص هو أيضاً مشكلة هامة؛ لأنّ ملء المنظومة ليس واضحاً دائماً. فكلما كانت المنظومة كبيرة وبالتالي موثوقاً بها أكثر، أخذت زمناً أطول لحلها، وأصبحت خطورة فقدان الرغبة في ملئها من قبل المشارك أكبر. وإذا ما شارك من يملأ الاسخبانة في جميع المراحل فإن ذلك يقلل من خطورة فقدان الرغبة، ولكن نتيجة ذلك هي الزيادة في وقت المشاركة. وحتى منظومة الصفات الشخصية البسيطة نسبياً - كالمستعملة في المثال - تستغرق الجزء الأكبر من الساعة لإعداد وتكلمة عوامل المنشأ، ولا بد من ملء ورقة الدرجات والتحليل البسيط بعد ذلك، ومن البداية حتى النهاية فإن الوقت الضروري قد يتراوح ما بين ساعة كحد أدنى إلى أكثر من ساعتين .

وإذا ما كان هناك عدد ممن تجرى معهم المقابلة فيستكون هناك حاجة إلى وقت أكثر وبالتأكيد ستكون هناك ضرورة إلى وقت أكثر كذلك للتحليل. ومكان من تجرى معهم المقابلات مرتبط بالوقت، فالمشكلات المرتبطة بالمكان تخفّ إذا كان أولئك الأشخاص الذين ستجري معهم المقابلة في مكان واحد. أما إن كانوا منتشرين في أماكن متفرقة من البلد، فسيقتج عن ذلك مشاكل واضحة تتعلق بالزمن، ووجود هؤلاء الأشخاص في المكان المناسب، والسفر، والتكلفة .

وربما أدت مشكلة مجبئية تتعلق بالتعريف، وخاصة في وضع وصياغة الأهداف وصلة العناصر بتلك الأهداف، إلى إبطال المتبقي من التمرين، ويشير كل من (سميث وآشون) إلى حالة تتمثل في قائمة بامضال الكلاب استعملت كعناصر تحليل شارك فيه أطباء بيطريون، وللأسف لم يكن لدى البيطريين معرفة كافية بالامضال المقدمة كعناصر، ونتيجة لذلك كان إنشاء المنظومة صعباً جداً. ولذلك قد يكون من الضروري الحد من مقدار عناصر عوامل المنشأ المستخدمة إلى حد ما. ومع ذلك، فإذا تم فرض قيد كبير من التحكم فقد لا يمكن الاعتماد على النتائج بسبب التلوث أو رد فعل

المشاركين، وإذا لم يكن هناك تحكم، فإن خبرات المشاركين قد تكون واسعة جداً ومتحركة بشكل فردي، مما يجعل أى مقارنات مستحيلة .

وبالرغم من الصعوبات الواردة في استعمال طريقة منظومة الصفات الشخصية، وبخاصة في استنباط عوامل المنشأ، إلا أنه يوجد شك قليل أنها طريقة قليلة الخطورة بأن تفلت بوجهات نظر وقيم ومواقف من يعبرى المقابلة، وتستغرق هذه الطريقة كثيراً من الوقت، ونتيجة لذلك هناك خطورة أن يفقد الأفراد الاهتمام أثناء إنشاء المنظومة، والمشكلة الدقيقة والعامة هي صعوبة إيجاد عوامل المنشأ، وربما كان السبب في ذلك هو الطريقة المقترحة باستخدام ثلاثة عناصر وتحديد الاختلافات بين عنصرين من طرف ومقارنتهما مع العنصر الثالث، وغالباً ما يصعب إيجاد جانب مشترك لأثنين من العناصر، وفي بعض الأحيان يكون هناك اختلاف بين اثنين من العناصر لا يمكن مطابقة مع العنصر الثالث، وقد اكتشفت من خلال التجربة أن المشكلة تحل عن طريق الطلب من المشارك أن يعمل مقارنات بين عنصرين ، وفي النهاية فإن المبدأ الأساسي من استنباط عوامل المنشأ هو الحصول على مقارنات بين عنصرين، فإذا ما استنطاع المشاركون تقديم عوامل المنشأ عن طريق المقارنة بين عنصرين يكون الهدف قد تحقق .



## الفصل الخامس

### أساليب التحليل : طرق المراقبة

منظومة الصفات الشخصية التي تناولها الفصل السابق شملت مباشرة أولئك الأشخاص المؤدين أو المفلّحين للعمل قيد الدراسة . وطلب منهم أن يفعلوا شيئاً تطبيقياً وصولاً إلى مرحلة التحليل النهائي . وعلى كل هنالك مداخل أخرى تستبعد إشراك من يجري عليهم التحليل وتتطلب مشاركة المحلل فقط . هذه المداخل تهتم بتحليل العمل بالمراقبة وتوفر تفسيرات موضوعية وكمية . ويمكن تصنيف المداخل المختلفة بصورة تقريبية باعتبارها مراقبة العملية ومراقبة السلوك تقريباً . وتهتم مراقبة العملية بالتحديد بما ينقد في العمل من الناحية الوظيفية مثل : فتح الصنبور ، والإمسك بالقلم ... وهكذا ، وتهتم مراقبة السلوك بما يقال ، وكيف يقال ، وتعامل الشخص .. إلى غير ذلك .

#### مراقبة العملية :

نلتوى معظم الأعمال أو المهام على قيام منفذها بعمل شيء مرتى للمراقب إما كل الوقت أو معظمه . وتسمى مراقبة هذه الأنشطة التطبيقية بمراقبة العملية ، وهي تزودنا بمعظم معلوماتنا حول معظم الأعمال .

وقد تتراوح مراقبة العملية بين مراقبة العمل البسيطة وغير المعدة مسبقاً إلى مداخل بدرجة عالية من التطور . وتتواجد تلك المراقبة حتى في موقف مثل قيام الخالة "فلو" في رحلة بالعمرة بزيارة لمشغل للخيار ، وبعد مراقبة العاملين وهم يؤدين عملهم لفترة من الزمن . تلتفت إلى الخالة "مايل" ويقول : "ما كنت أدرك أن هذا العمل معقد بهذه الصورة" .

وعلى النقيض من ذلك هنالك شخص مثل خبير دراسة العمل الذي يراقب أداء العمل حسب قائمة مراجعة تشمل جميع المهام المطلوب إنجازها . فهؤلاء يلاحظون أشياء مثل : ما هي الأعمال المنجزة أو غير المنجزة ؟ وكم مرة تكرر إنجازها ؟ وما طول الفترة التي تستغرقها كل عملية أو مهمة ؟ وهكذا . ثم تحلل النتائج لتحديد العمليات



الفاضة عن الحاجة وتقدم الحلول للأعمال التي يستغرق إنجازها وقتاً طويلاً جداً. وتحسب تلك المراقبات والتحليلات بالتوازي ونجزاً من التوازي .

والمداخل الأكثر شيوعاً في الممارسة تتراوح بين موقف الخالة فلور ومدخل خبير دراسة العمل ، ويتطوى على أداة مراقبة بسيطة نسبياً، وترصد هذه الطريقة أو ورقة مراقبة محتويات العمل مجموعة المهام المحددة المتعلقة بالعمل أو المهام الفرعية من العمل. ويقوم المراقب بمراقبة العامل ويضع درجة التحصيل على الورقة كلما تم إنجاز مهمة أو مهمة فرعية، فعندئذ كنا نراقب نشاطات موظف الاستقبال في الفندق فارتنا على دراية -عن طريق مواصفات العمل أو مراقبة سابقة أخرى- أن هناك مجموعة من المهام يتم تنفيذها خلال سير العمل . وهذه المهام مثل : الرد على المحادثات الهاتفية، والإجابة عن استفسارات العملاء . وإصدار الإيصالات، يتم رصدها وتوضع نقاطها أثناء تنفيذ الموظف لها ، وفي نهاية فترة أو فترات المراقبة تحلل أوراق المراقبة، ويمكن أن يحدد هذا التحليل عدد المرات التي يتكرر بها إنجاز كل مهمة، وفي أى وقت من اليوم يتم إنجاز معظم المهام ، وهكذا، ويوضح الشكل البياني رقم (٥-١) نموذج ورقة مراقبة العملية .

### مراقبة السلوك :

هناك الكثير من أوجه الشبه بين طرق مراقبة السلوك وطرق مراقبة العملية. وهذا طبيعي مادامت المراقبة تتعلق بمراقبة شخص أثناء تأديته لعمل ما . ولكن في هذه الحالة يكمن الاهتمام في سلوك الشخص الذي ينجز العمل بدلاً من الوظائف التطبيقية في العمل .

وتستند مراقبة السلوك إلى اختيار أصناف من السلوك المتعلقة بالعمل أو غير المتعلقة به . ومراقبة حدوثها والتعليق على ذلك ثم تحليل هذه التعليقات، واختيار هذه الأصناف السلوكية بسيط نسبياً إذا ما عرف مسبقاً ما هي أنواع السلوك المطلوبة لأداء العمل والأخرى غير المطلوبة. ومع هذا فإن كانت المراقبة ذات مدخل عام أو كان التحليل يفرض التحري، فمن المحتمل أن يحتم ذلك أن تكون أنواع السلوك المختارة واسعة، والمبادئ في اختيار الأنواع السلوكية ستكون ذات صلة بنوع العملية التي تتم

مراقبتها وأساليب المراقبة، وإذا ما كان العمل لقائد مجموعة أو رئيس فإن أنواع السلوك ستكون مختلفة عن تلك المطلوبة لمراقبة إجراء مقابلة بين شخص واحد والآخر فقط .

دعنا نستخدم مثالاً لمقابلة تقويم نرغب في تحليلها بمراقبة السلوك. ونكون عادة مبركين بصورة عامة لأنواع السلوك المستعمل في هذا النشاط ولكننا نرغب في تحليل مدى تكرار حدوث كل نمط سلوكي وربط ذلك بفاعلية الشخص الذي يجري المقابلة.

### الشكل البياني رقم ( ٥-١) : تحليل العملية / المهني

الفترات الزمنية					
الفترة	١	٢	٣	٤	٥
١					
٢					
٣					
٤					
٥					

موظف الاستقبال في فندق

يرد على الهاتف

يجري مخابرات هاتفية

داخية

خارجية

يجب من استلامات العملاء حول :

- الغرف

- الوجبات

- أمور أخرى

### تصنيفات السلوك :

يجب أن نقرر أولاً ما هي الأنماط السلوكية التي سيتم ملاحظتها وتحليلها . ومن الطبيعي أن يقوم من يجري المقابلة بتوجيه الأسئلة وإعطاء المعلومات وإبداء المقترحات والمواقفة مع من يجري معه المقابلة أو مخالفتها وهكذا... ويمكن تقسيم بعض التصنيفات إلى أقسام فرعية لكي يتم تعريف السلوك بصورة أكثر دقة. فعلى سبيل المثال يمكن تقسيم الأسئلة في أشكال مختلفة كالأسئلة ذات الإجابات المحددة أو الأسئلة المتعددة أو الأسئلة الإيجابية. وبالمثل فإن المقترحات أو الإيحاءات يمكن

تجربتها إلى اقتراحات فعالة وغير فعالة، واقتراحات تتعلق بالمحتوى أو بالطريقة، وإلى إجابات كأمور مختلفة عن الاقتراحات ، وهكذا...

كما يمكن كذلك تحديد مجموعة تصنيفات السلوك من المراقبات السابقة للعقوبات التي نحلل فيها المقابلة أولاً وفق تصنيفات السلوك المستخدمة ووفق مدى تكرار حدوثها. ويستند القرار الأخير حول عدد تصنيفات السلوك على القيود الجسمانية للمحلل: مدى خبرته في إجراء التحليلات وعدد تصنيفات السلوك التي يمكن التحكم فيها إلى حد معقول من دقة الملاحظة، وعموماً كلما كان المراقب أكثر تمرساً يمكن ازدياد عدد تصنيفات السلوك التي يمكن مراقبتها .

وقد تشتمل القائمة الأساسية لتصنيفات السلوك على :

- \* توجيه الأسئلة .
- \* إعطاء المعلومات .
- \* الإبقاء/ الاقتراح .
- \* إبداء الموافقة .
- \* التعبير عن المخالفة في الرأي .
- \* المقاطعة .
- \* أنواع أخرى من السلوك .

وهذه القائمة قادرة على توفير تحليل معقول للتفاعل ولكنها قصيرة إلى حد يتيح للمراقب غير المتمرس نسبياً التعامل معها. ولكن معظم المراقبين يجب أن يكونوا قادرين على معالجة عدد أكبر من التصنيفات وخاصة عندما ينطوي التفاعل على مراقبة شخصين فقط أو حتى شخص واحد إذا كان الشخص الذي يجري التفاعل هو وحده الذي يراقب . وهذا مختلف جداً عن مراقبة مجموعة يقوم فيها المراقب بوضع درجات لمساهمات عدد من الأشخاص في التصنيفات المختلفة .

وقد تشتمل القائمة الواقعية لتصنيفات السلوك في مثل تلك الظروف على :

- \* الإيحاء/ الاقتراح .
- \* أسئلة مفتوحة .
- \* أسئلة ذات إجابات محددة .
- \* أسئلة متعددة .
- \* أسئلة إيحائية .
- \* تأملات (تعليقات) .
- \* إعطاء معلومات .
- \* التعبير عن المخالفة في الرأي (توين إيداء الأسباب) .
- \* التعبير عن المخالفة في الرأي (مع إيداء الأسباب) .
- \* اختبار الفهم .
- \* التلخيص .
- \* المصارحة .
- \* التعبير عن الموافقة .
- \* الهجوم/ الإعاقة .
- \* المقاطعة .

#### تعريف والتصنيفات :

معظم هذه التصنيفات واضحة في معانيها ولكن البعض منها تعريفات توسع من فائدتها، ويبدى أن يكون من الضروري أن يفهم المراقب بشكل تام تعريف التصنيفات السلوكية حتى لا يكون هناك أى تشويش . ويتطلب ذلك وضوح التصنيفات نفسها وكونها قابلة للتعريف الذى لا لبس فيه، وكونها تصنيفات يمكن التعرف عليها، وكونها

مختلفة عن سواها بما فيه الكفاية لتبرير وضعها في تصنيف منفصل، وكونها ذات معنى.

### الإيحاء / الاقتراح :

وهي الأفكار التي تطرح للنقاش أو لبدء الموافقة عليها مؤدية إلى نتائج نهائية إيجابية للتفاعل . وقد تأخذ هذه الأفكار عدة أشكال ، وتتراوح من الأفكار التي تطرح للنظر فيها إلى التوجيهات للأداء بطريقة معينة . ومن الأمثلة المحتملة لهذه المجموعة :

‘ أقترح أن نقوم بـ.....‘

‘ أقترح أن نفعل .....‘

‘ فلنقم بـ.....‘

‘ كيف تشعر إذا قمنا ...‘

‘ أعتقد أن منحك يجب أن يكون...‘

‘ مارأيك عن الحدث ؟ ‘

### الأسئلة المفتوحة :

هذه الأسئلة عادة ما تكون مسبقة بـ ‘ماذا ؟‘ ‘لماذا ؟‘ ‘كيف ؟‘ وتترك المجال مفتوحاً أمام المجيبين لإعطاء إجابات مفصلة لا يحد منها سوى العمق الذي يرغبون في الكشف عنه ، وأحد هذه الأسئلة قد يكون ‘ماذا كان رأيك عن الحدث ؟‘ .

### الأسئلة ذات الإجابات المحددة :

وهي التي يجاب عنها ببساطة ‘نعم‘ أو ‘لا‘ ، ولا بد من متابعتها لاستنباط معلومات أكمل . فالسؤال مثل ‘هل استمتعت بذلك الحدث ؟‘ قد يقود إلى الإجابة ‘لا‘ ، والتي تقود بدورها لسؤال جديد هو ‘لماذا لم تستمتع به ؟‘ وقد كان من المستطاع الحصول على المعلومات النهائية بتوجيه سؤال مفتوح في المقام الأول ومن ثم الاستفتاء عن عدد من الأسئلة . ولكن هناك مناسبات يصبح فيها السؤال ذو الجواب المحدد هو المفضل المناسب .

### الأسئلة المتعددة :

عالم يكن المجيب عن السؤال سريع البديهة بحيث يستطيع تلقي ثلاثة أسئلة أو أكثر في الوقت نفسه ، ويجب عنها من لقاء نفسه ، فإن الأسئلة المتعددة تصبح خطيرة ، فإذا ما سأل أحد (حسناً...)أريد معرفة رأيك حول الموقف الراهن ، ولذا هل تستطيع أن تخبرني ما الذي يجري معك؟ بالطبع فإن ذلك تأثيراته على الأحوال في ع... ما هو رأيك في هذا التأثير؟ وأعلم أنك قد عدت مؤخراً من ص... كيف تسمير الأمور هناك؟ وبافتراض أن متلقى الأسئلة لم يحدث له القياس بصورة كاملة ، فمن المحتمل جداً أن يجيب عن السؤال الأخير فقط باعتبار أنه آخر سؤال سيمعه ، وسيختار متلقى السؤال هذا الجانب للإجابة عنه لأنه الموضوع الأخير . ولأن السؤال كذلك يشكل أقل مقدار من التهديد ، وإذا كنت تحتاج لمعرفة الإجابة للموضوعات الثلاثة فعليك أن تطرحها في ثلاثة أسئلة منفصلة .

### الأسئلة الإيحائية :

إن توجيه سؤال ، سواء أكان متعمداً أم لا ، من قبل رئيس العمل إلى أحد مرؤوسيه في صيغة ألا تحس أن الوقت قد حان ل... قد يبلغ المرؤوس أولاً أن رئيسه يشعر أن الوقت قد حان ، وثانياً أن الرئيس يرى أن على المرؤوس أن يشعر بذلك أيضاً . وبالطبع يستطيع المرؤوس تجاهل المعاني الإيحائية ويتعامل مع السؤال باعتباره محدد الإجابة ويجب عنه بنعم أو لا (ربما تضع الإجابة بالنفي المجيب في موقف خطر) .

### التأملات (التعليقات) :

وهي تكرار التعبير عما قاله المتحدث قووه وعادة ما يكون لتشجيع المشاركين على الاستمرار في الموضوع . فالقول أنت تشعر بأنه حان الأوان لعمل شيء حول... والذي يأتي بصيغة تصريح لا بصيغة سؤال ، هو مثال على هذا التصنيف .

### إعطاء المطومات :

يستعمل هذا التصنيف لوصف العبارات التي تقدم معلومات أو وجهات نظر أو أفكار أو آراء أو أحاسيس أو مواقف .

### التعبير عن المخالفة في الرأي (دون توضيح الأسباب) :

ويستعمل هذا التصنيف للدلالة على التعبيرات الصريحة عن المخالفة في الرأي مثل "لا أوافق" أو "لا أوافق على ذلك" أو "لا، لا أستطيع قبول ذلك". ويتم التعبير عن المخالفة في الرأي هنا دون إبداء الأسباب. وقد يؤدي ذلك إلى استجابات متنوعة تتراوح ما بين "لماذا لا نوافق؟" إلى عدم إبداء أي رد فعل إلى "من تكون أنت لتخالفني؟".

### التعبير عن المخالفة في الرأي (مع إبداء الأسباب) :

من الأرجح أن يؤدي ذلك إلى استجابة إيجابية باعتبار أنه بالرغم من كون المخالفة في الرأي لا تزال قائمة إلا أن أساس تلك المخالفة قد تم توضيحه.

### اختبار الفهم :

وهذا تصنيف يتعامل فيه أحد المشاركين عما إذا كان ما قاله شخص آخر قد تم فهمه على نحو صحيح كقوله "إذا كنت قد فهمت ذلك صحيحاً، فإنك تشعر بذلك...هل هذا صحيح؟".

### التلخيص :

وهو تعبير جماعي يقوم به عادة (وليس دائماً) رئيس المجموعة أو قائدها ، وفيه يلخص ما تمت مناقشته وما تم الاتفاق عليه أثناء عملية التفاعل وحتى تلك المرحلة المعنية، والملاحظات بين الفترة والأخرى لها قيمتها حتى تكون الصورة واضحة لدى كل الأطراف بالنسبة لما أحرز من تقدم خلال المراحل المختلفة ، مع إعطاء ملخص هي النهاية لربط كل الأشياء ببعضها البعض. وبالطبع يمكن تقديم ملخص في بداية عملية التفاعل إذا كان التفاعل استمراراً لاجتماع سابق. وفي هذه الحالة يهتم الملخص بإعطاء فكرة عن المرحلة التي وصل إليها الاجتماع السابق .

### المصارحة :

تتم المصارحة عند الإقرار بحدوث خطأ أو التعبير عن الأسف مثل "أنا أسف" لقد أخطأت ، كان ينبغي أن ألاحظ ذلك في التقرير .

### التعبير عن الموافقة :

يحدث تصنيف السلوك هذا عندما يتم التعبير الصريح والمباشر والشفهي المساند لوجهة نظر شخص أو مشاعره أو آرائه أو أفكاره أو مقترحاته. وقد يأخذ ذلك الشكل البسيط مثل "أوافق" أو "نعم سأقبل ذلك"، أو قد يكون التعبير مطولاً يكرر ما سبق، ولكن بكلمات مختلفة .

### الهجوم / الإهانة :

تم وضع هذين التصنيفين إذ إن كليهما سلبي بدلاً من كونهما مساندين. ويستعمل تصنيف الهجوم عندما يكون التعبير عدوانياً أو مسيئاً بشكل واضح وله سياق عاطفي. فمثلاً القول "كان يمكنني أن أتوقع منك أن تقترح ذلك" يرى بسهولة أنه هجوم على مقدم الاقتراح، ومن المرجح أن يؤدي إلى استجابة هجومية بنفس القدر، وهكذا يستمر اللولب الهجومي/ الدفاعي .

وتحدث الإهانة عندما يتم إبداء تعليق لا يضيف شيئاً إيجابياً إلى عملية التفاعل. والإهانة التقليدية هي القول: "نحن ندور في حلقة مفرغة". وقد يكون هذا صحيحاً ولكن التعبير عنه بهذه الطريقة الجافة لا يؤدي إلى وقف التفاعل . وعندئذ لابد أن يتخذ شخص آخر خطوة إيجابية لدفع التفاعل إلى الأمام .

### المقاطعة :

عندما يقاطع شخص أو أشخاص أحد المتحدثين، فمن الواضح أنه يريد إبلاغه بشيء معينة هي عبارة عن مؤشرات هامة حول فاعلية التفاعل، ومن بين الأشياء التي يود المقاطع أن يقولها للمتحدث :

"لف عن الكلام ."

"إنني لا أستمع لما تقول ."

"إن ما لدى من الكلام أهم بكثير مما نقوله الآن ."



## استثمارات مراقبة السلوك :

إذا ما رغبتا في مراقبة تفاعل بشكل منفصل وبتوين ملاحظات حوله فإن آخر ما نريده هو وسيلة مراقبة معقدة. فبجب أن نكون استثمارا المراقبة التي نستخدمها بسيطة بقدر الإمكان وفي ذات الوقت قادرة على إعطاء نتائج مناسبة للتحليل، والشكل البياني رقم (٢-٤) هو توضيح لاستثمار مفيدة كوسيلة للمراقبة والتحليل يمكن استخدامها لمراقبة مظاهرات التورم التي نستخدمها هنا كمثال . وفي تدرج خمسة عشر تصنيفاً سبق تعريفها، وكل تصنيف مخصص له صف أفقي، أما الأعمدة فهي

الشكل البياني رقم (٢-٤) : استثمار مراقبة السلوك

المجموع	من تجري بعض المقابلة	من يجري المقابلة	
			الاسماء / الألقاب
			الاستقامة
			الاستقامة / الانحراف / الانحراف
			الاستقامة
			الاستقامة / الانحراف
			الاستقامة / الانحراف
			إعطاء الملاحظات
			التعبير عن المواقف في كوازي دور / انحراف
			التعبير عن المواقف في كوازي دور / انحراف
			اختيار الفهم
			التعبير
			التعبير عن المواقف
			انحراف
			الانحراف / الانحراف
			الانحراف
			الموقف
			الموقف

مخصصة للمشاركين . وأثناء عملية التفاعل نوضح علامة شرطة في العمود الخاص بتقديم المساهمة قبالة التصنيف المصدر من المساهمة . ويوضح الشكل البياني رقم {٥-٢} أن من يجري المقابلة قدم أول مساهمة من التفاعل بأن يصف لمن تجري معه المقابلة الشكل الذي سنسير عليه تلك المقابلة . وتوضح ذلك علامة شرطة قبالة التصنيف إعطاء المعلومات .

وتتم إضافة المزيد من العلامات أثناء قيام كل واحد من المشاركين بتقديم إسهامه، ويوضح الشكل البياني رقم {٥-٢} ورقة المراقبة بعد ملئها .

الشكل البياني رقم {٥-٢} : استمارة مراقبة السلوك بعد ملئها

من يجري المقابلة	من تجري معه المقابلة	المجموع	
٧	٦	٨	الإيحاء / الاقتراح
٦	٥	٧	الأسئلة المفتوحة
١٨	٥	٢٣	الأسئلة ذات الإجابة المحددة
٩		٩	الأسئلة المحددة
١٢	..	١٢	الأسئلة الإيجابية
-	٠	-	التعليقات ( التعليقات )
٢٨	٤	٣٢	إعطاء المعلومات
٢	١	٣	التعبير عن المشاعر غير لائق من إيجابيات
١٤	١٠	٢٤	التعبير عن المشاعر في لائق مع إيد . لاسباب
-		-	اختيار المهم
١		١	التعبير
٦	١	٧	المصدر من المواقفة
			الحدوث
٨	٦	١٤	الهجوم/الاتقاء
٨	١٨	٢٦	المناقشة
١١٠	٥٦	١٦٦	المجموع

## تحليل التفاعل ١

يوضح سجل المراقبة التحليلي لمقابلة التقويم الموضح في الشكل البياني رقم (٣-٥) النمط السلوكي لشخص يجرى مقابلة وهو غير ناجح تماماً ، ويلاحظ من عدد المقترحات التي قدمها من يجرى المقابلة وانعدام المقترحات من قبل الشخص الذي تجرى معه المقابلة أن المقابلة قد اتخذت خطأ توجيهياً إلى حد كبير، وقد انعكس هذا الخط في سجل المقابلة بأكمله، ومن الواضح أن الحدث بعيد كل البعد عن كونه تقويمياً فعلاً، ويوضح السجل أن غالبية المساهمات كانت من طرف من يجرون المقابلة حيث عبروا عن آرائهم الخاصة ووجهوا أسئلة محددة الإجابة وأبدوا مخالفة في الرأي، بالإضافة إلى غير ذلك من السلوك السلبي، ويمكن معرفة تأثيرات هذا المدخل من قبل من يجرى المقابلة عن طريق مساهمات من تجرى معه المقابلة، إذ لم يقدم الأخير سوى معلومات قليلة، واضطر للاختلاف مع من يجرى المقابلة وذلك بمقاطعته في بسهولة متكررة أثناء الحديث .

وقد قام (نيل راكام وقرى مورجان) بإعداد بحث في السلوك أثناء مقابلة التقويم باستعمالهما لتحليل المراقبة لتقويم أنواع السلوك الفعالة ، ومن أجل فحص سلوك خبراء التقويم كان من الضروري أولاً تحديد معايير للفعالية ، وقد اشتملت المعايير التي تم تحديدها على ما إذا كان المقيمون قد قوّموا المقابلات بأنها جديرة بالجهد الذي بذل ومفيدة، وما إذا كان آراء المقيمين قد تحسّن بعد المقابلة، وما إذا كان تم اتخاذ إجراء فاعل من جانب من يجرى المقابلة عقب القيام بها، وباستعمال هذه المقاييس تم الحكم على (١١٧) مقوّمًا بأنهم خبراء، كما أخبر بطريقة عشوائية (٦١) آخرون وتم تصنيفهم على أنهم "متوسطون" . وفي النهاية تم تقليص مجموعة الخبراء إلى (٩٣) خبيراً من بينهم (٦١) تقدم كل واحد منهم بشريط تسجيل للمقابلات تقويم أجروها، كما تقدم (٣٢) آخرون بشريط تسجيل واحد لكل منهم، ليكون مجموع المقابلات (١٥٤) مقابلة .

وقد نتج عن تحليل هذه المقابلات نمط سلوكي أوضح اختلافات هامة بين المقيمين الخبراء والمقيمين المتوسطين، ويوضح الجدول الآتي هذه المعلومات :

(مستخوذ من 'تحليل السلوك في التدريب' الذي ألفه كل من نيل راكام وتري مورجان (١٩٧٧م) بعد أخذ التصريح منهما).

### النسبة المئوية للسلوك الكفئ

المختصون	المختصون الجمراء	
١٦,٢	٨,١	تقديم الاقتراحات
٦,٨	٢,٥	البناء
٨,٣	١٩,٦	التفكير عن الموافقة
٦,٨	١,٩	التعبير عن الحذرة في الرأي
٦,٢	٠,٩	للتعام: اليقظة
٢,٩	٨,٩	تشجيع الفهم
٧,٣	٦,٤	الكتابة
١٩,٦	١٥,١	السعي للمصالح على المستوى
٢	٦,٤	السعي للمصالح على المستوى/الاعطال
١٩	١١,٩	اعطاء مظهر راجح
١٩,٦	١٥	اعطاء مظهر خارجي

وربما يكون تحليل السلوك واحداً من بين طرق المراقبة والتحليل الأكثر موضوعية وله استخدامات واسعة ومنوعة. وقد عيّن البحث بالمراقبة بواسطة هذه القاعدة عدداً من مداخل السلوك المناسبة حددت في أنماط السلوك. ويمكن مقارنة بيانات البحث هذه مع نتائج المراقبات الأخرى والتوصل إلى النتائج الضرورية، وسنرى فيما بعد أن بالإمكان إدخال مراقبة السلوك والتحليل في مرحلة التحليل الأولى أثناء أحداث التدريب لتحديد التغيير المستمر، ثم في نهاية التدريب لتحديد أي تغيير نهائي بطرق على الحالة الأولية .



## الفصل السادس

### نحن الآن مستعدون للتدريب

دلت الفصول السابقة على قلة قيمة النظر في إثبات صحة العمل أو التفويض إذا لم يتم وضع أساس أولى للعمل لتحديد مدى التغيير أو التدريب الضروري .

كما اقترح أيضاً أنه يجب تحديد البيانات الكمية إلى أقصى حد ممكن ، إذا لم يكن قد تم الحصول عليها ، وذلك بالنسبة إلى :

ما يتطلبه العمل من المعرفة والمهارات والتوجهات .

مستويات المعرفة والمهارات والتوجهات التي يمتلكها حالياً من قد يشملهم التدريب ،

ومن هذه البيانات يجب تحديد الفجوة بين (١) و (٢) أعلاه ، فمستوى المعرفة والمهارات والتوجهات القائم هو الذي يولد الحاجة التدريبية ، والمعلومات المطلوبة في (١) و(٢) أعلاه يمكن الحصول عليها بعدد من الطرق ، كالحصول عليها من وصف العمل ، وتحليله ، ومراصفاته ، ومراقبة العمل/المهام .

وببلوغ هذه المرحلة فإن احتياجات الفرد والجماعة يجب أن تكون قد انضحت واتضح أيضاً من أي مستوى يحتاجون للبدء ، وإذا ما اكتشف عند نهاية الحدث التدريبي أو عقب ذلك أن المستويات الجديدة للمعرفة والمهارات والتوجهات أعلى مما كانت عليه في البداية فإن صحة التدريب تكون قد أثبتت ، وستتلقى المنظمة بعض الفائدة ، ويستطيع المرء أن يضع مثل هذا الافتراض على الأقل ، وفي بعض الحالات لابد أن يكون ذلك افتراضاً لحسب .

وإذا ما حدثت الحاجة التدريبية والمستوى القائم قبل الحدث التدريبي أو بعده مباشرة لا يكون هناك شك كبير في النور الذي يلعبه التدريب . ومما يزعم أحياناً كعذر لعدم اتخاذ أي إجراء إيجابي أن تقدير مستويات المتدربين ما قبل التدريب ليس ممكناً دائماً لأسباب مختلفة ، وربما هناك مواقف لا يمكن فيها دائماً تقدير مستوى كل فرد

في البداية بصورة موضوعية وقاطعة، ولكن ذلك ليس بعذر لتبرير عدم القيام بأي عمل على الإطلاق، ولا بد من توفر مقباسبن إذا ما أردنا أن يصبح التقويم ممكناً مما مستوى المعرفة والمهارات والتوجهات عند بدء برنامج التدريب، والمستوى عند انتهاء البرنامج مباشرة، وإذا ما كان مستوى التدريب والتعلم ناجحاً، فإنه قد حدث تغيير إيجابي. وهذا هو التغيير الذي لابد أن يحدده التقويم. ولكن المعيار يجب أن يكون أنه لتقدير/قياس هذا التغيير يجب أن تعرف نقطة البداية .

وفي بعض الحالات تكون اختبارات المعرفة والمهارات والتوجه ممكنة لقياس التغيير الذي طرأ من الأوضاع السابقة للتدريب إلى الأوضاع اللاحقة في بعض الحالات. وفي بعض الحالات يؤسس التقدير على أحكام المدرسين المهنية على التجربة. وفي حالات أخرى فإن أحكام المدرسين بدعم بتقديراتهم الذاتية لمستوياتهم، وهاتان الطريقتان الاختبرتان قد تكونان ذاتيتين بصورة عالية ومرفضها في بعض الأحيان الحريصون على النقاء. بسبب كونها ذاتية. ولكن إذا ما كان التقدير الذاتي فقط هو الممكن في المواقف الذاتية فيصبح هو الخيار الوحيد ويجب قبوله على هذا الأساس .

وفي النهاية ، فإن الكثير من التدريب والتعلم له طبيعة ذاتية، ويصبح من المضحك محاولة المطالبة باختبار موضوعي فقط، فإذا كان التقويم الذاتي وحده هو الممكن . فخذ بهذا الخيار وقوم تقويمياً ذاتياً، فالإخفاق في اتخاذ أي إجراء على أساس الرفض بسبب الذاتية - وبخاصة عند بدء أي برنامج تدريبي - يعني القبول بأن هذا النوع من التقويم ليست له قيمة على الإطلاق . كما يعني كذلك أنه إذا لم توجد مؤشرات تدل على أي تغيير خلال فترة التدريب فإن التقويم مستحيل في أي شكل . وبالتأكيد فإن التقدير الذاتي هو أقل قيمة من القياس الموضوعي ولكن يجب علينا أن نعمل بما هو متاح لنا .

وعليك أن تستخدم في التقويم الذاتي أي وسائل متاحة، ومن البينهي أنه كلما كانت تلك الوسائل هي الأقرب للموضوعية يكون ذلك أفضل. وعلى الرغم من أن التقديرات قد تكون ذاتية فإنها إذا ما طبقت بصيغة وطريقة ثابتتين فقد تعطي وزناً كبيراً ، وخصوصاً إذا ما تم تطبيق بعض أنواع التقدير الذاتي المختلفة .

إن أفضل ما يخدم مصلحة التقويم هو إجراء تقدير للمدى الذى يطبق فيه المدرب فى عمله ما تعلمه، مع افتراض توفر الفرصة للقيام بذلك، ولكن حتى هذا الجانب من التقويم قد يفشل إذا لم يكن هناك دليل أولى بعدم امتلاك المدرب للمهارات ... إلخ قبل اشتراكه فى برنامج التدريب . وشستطيع أن نتعرف على التنفيذ بعد وقت ما من التدريب، ولكن بدون تقدير أولى لا بد أن ندرك أن فساد هذه التحديدات ممكن . فمن المحتمل أن تكون للمنتدرب المهارات ... إلخ قبل برنامج التدريب أو ربما يكون قد تعلم بدون تدريب .

### إسهام مديري الأقسام :

إن أى شكل من أشكال إثبات صحة العمل والتقويم يصبح ذا قيمة قليلة زانية أو دون قيمة ويتحول إلى مجرد تمرين أكاديمى ما لم يشارك وينعكس فيه المدربون أنفسهم والمنظمة، أو على الأقل مدير القسم المباشر. ويجب أن يشارك المدربون بدرجة أكبر أو أقل . حيث يعتمد ذلك على كيفية إدخال المدرب لمداخل إثبات صحة العمل، وسنرى فى الفصل (٨) أن المتدربين يدعون ويضاهون بالمشاركة النشطة لتوفير معلومات إثبات صحة العمل التدريجي إما شفاهة وإما كتابة عند نهاية الحدث، وكذلك بوضع خطط عمل شخصية، وإذا ما قدمت تلك الدعوة والمطالبة بجدية كجزء من عمليات التدريب والتعلم بدلاً من كونها شيئاً مطعلاً للمدربين فى نهاية دورة التدريب (لأغراضهم وليس لأغراض المتدربين) ، فمن الممكن أن تشكل جزءاً من عملية التعلم نفسها، ومع توفر التشجيع والوقت والإيضاحات وما شابه، فإن العمليات التى تدخل فى المشاركة يجب أن تساعد المتدربين على التركيز على ما تعلموه (أو لم يتعلموه)، وكيف ولماذا تعلموه، وماذا سيفعلون بما تعلموا .

وقد لا يتحقق النجاح إذا ما نوك الأمر للمدرب لتشجيع المدرب كي يصبح مشاركاً بفاعلية، بدلاً من امتداح عملية إثبات صحة العمل بتجرد الكلام. وقد يحدث ذلك إذا لم يستطع المدرب على الرغم من جودة التدريب أن يحفز المدرب، ربما بسبب التعارض الذى يسود العلاقة المتبادلة أو النفور أو لأسباب أخرى مختلفة .

ويصبح النجاح أكثر احتمالاً إذا ما تم توظيف كافة القوى لضمان تحقيق كامل لإمكانات الوضع، ويجب أن ينطوى ذلك على مشاركة الإدارة العليا للمدربين وخاصة



مديري الأقسام المباشرين، وعلى الرغم من أن مديري الأقسام قد لا يعرفون سوى القليل أو لا يعرفون شيئاً عن التدريب، فهم في موقف قوى جداً يشجع لهم التأثير على المدرب للمأكد من أن تدريباً جيداً قيد التطبيق، بل إن شيئاً يُكتسب حتى من التدريب الضعيف. وهناك صيحة غالباً ما تسمع من المديرين الذين شارك موظفهم في أحداث تدريبية وعادوا يشتعلون حماساً لتنفيذ الممارسات الجديدة والجيدة التي تعلموها، وهي أن المديرين لا يمكنهم الجازفة بإطلاق حرية المديرين في استخدام تلك الطرق؛ لأن المديرين لا يعرفون شيئاً عنها ولذلك لن يساندوا إدخالها. وهناك إجابة بسيطة عن ذلك وهي أنه يجب تدريب المديرين أنفسهم عن الطرق الجديدة، ويفضل أن يتم ذلك قبل إشراك موظفيهم في التدريب .

وليس الغرض من التدريب هو إرضاء المدرب أو الإبقاء بوظيفة التدريب على الرغم من أن ذلك يجب أن يكون أحد الآثار، بل هو تزويد المديرين بالفرصة لتحسين مهاراتهم لقائدة المنظمة (وبالنسبة للمنظمة إذا استفاد الفرد أيضاً فإن ذلك مكسب إضافي) .

ولمساعدة التحفيز والالتزام يجب أن يوضح مدير القسم للمندوب مدى القيمة التي يضيفها هو والمنظمة على الغرض من التدريب وتوقعات أن يستقي المدرب أقصى فائدة من التدريب. وفي مقابل ذلك سيساعد المدير والمنظمة المندوب في عمله ببيئة بسيطة مناسبة وممكنة، وإدراك المندوب بهذا الموقف المساند له عائد جانبي هو ضمان تركيز انتباه المندوب الكامل على التدريب ومن ثم على فاعليته. وبذلك الإجراءات جزء من عملية إثبات صحة العمل، رغم أن ذلك أمر لا يتركه الجميع .

والاهتمام الواضح والصريح من قبل مديري الأقسام يبرز في المراحل الأولى من خلال اهتمامهم (الذي يؤمل أن يكون حقيقياً) بتدريب المندوب وتطويره. وحتى لدى توقع أفضل النوايا فإن هذا الاهتمام الصريح يمكن أن يفقد بسرعة أو يبدو كذلك، وفي تناقص في الالتزام سرعان ما ينعكس على المندوب. لذا يجب على المديرين المحافظة على أي اهتمام يبنونه .

ونقطة البداية هي تجديد حاجيات الفرد التدريبية والنظرية والاتفاق والترتيبات الخاصة بكيفية الإيفاء بهذه الاحتياجات على أحسن وجه. ولكن كما يحدث غالباً يجب

ألا يتروك المدرب على درب التدريب والتطوير هذا دون حساسية. فعلى الأقل يجب أن يعقد المدير في الفترة التي تسبق التدريب مباشرة اجتماعاً تنويرياً مع المدرب، والتجربة المشنوقة بين المدربين -التي مررت بها أنا شخصياً في الماضي- هي أنه عند مغادرة المدربين لأعمالهم لحضور حدث تدريبي يمتلكهم الشعور (سواء أكان حقيقة أم تخيلاً) بأنه ليس هناك أحد -جمن فيهم المدير- يعرف مكان وجودهم أو يهتم به .

وإجراء نقاش ما قبل الدورة التدريبية سيجعل المدربين يدركون أن مديريهم ملمون باحتياجاتهم التطويرية، وأنهم - وهذا هو الأفضل - يشاركون بنشاط في هذا التطوير.

ومن الأمثل أن يعقب نقاش ما قبل دورة التدريب الاتفاق على أنه يجب على المدرب حضور برنامج التدريب وأن يتم النقاش قبل أيام قليلة من الحدث التدريبي . ويجب ألا يتم النقاش قبل فترة طويلة من الحدث وإلا فإنه سيبدو بعيداً منه أكثر مما ينبغي . وألا يكون قريباً منه جداً (النقل في صباح اليوم الذي يبدأ فيه الحدث التدريبي) لكلا يعطى الانطباع بأن المدير قد تنكرد لندره، ففترة يومين أو ثلاثة قبل بدء الحدث التدريبي تبدو مناسبة .

ويجب أن تشمل المقابلة على الآن كحد أدنى .

الاتفاق النهائي على أن المهارات المعنية الداخلة في الحدث التدريبي ضرورية إما لعمل المدرب أو لنظوره .

الاتفاق النهائي على أن الحدث التعليمي هو الوسيلة الأكثر صلة التي ستلبي الاحتياجات التعليمية .

نقاش يربط أهداف الحدث التدريبي باحتياجات المنظمة وبخاصة الجزء المنحلي من المنظمة .

نقاش يربط أهداف الحدث التدريبي باحتياجات الفرد الشخصية .

النظر في المدخل الممكن الذي يتخذه المدرب للتدريب ، مثل التركيز على أجزاء معينة ، والطلب من المدرب تقسيم مواضيع خاصة ، وهكذا .

ضمان من قبل مدير القسم بأنه سيتم اتخاذ أي إجراء ضروري ويمكن المساعدة المدرب في وضع التدريب موضع التنفيذ شريطة أن يكون المدرب قد استفاد من التدريب .

الاتفاق على وقت وتاريخ اجتماع مدير القسم مع المدرب بعد عودة الأخير لمناقشة التدريب من الأوجه :

الانطباعات حول فاعلية التدريب والمدربين .

الانطباعات حول قيمة فاعلية التدريب .

مناقشة الجوانب التي يشعر المدربون أنهم استفادوا منها أكبر فائدة .

ما ينوئ المدرب فعله بالتدريب .

وهكذا...

والنقاش من هذا النوع سيطلع في ذهن المتدربين اهتمام مديريهم ويساعدهم في التركيز على جوانب معينة من التدريب، ويؤهلهم الدورة وجوانب التعلم، ويجعلهم يدركون أنهم عند عودتهم لأعمالهم سينفذ إجراء، يتعلق بدورة التدريب، وأي مدرب سيقدر على الفور أن المجموعة التي تضم أفراداً بهذا الدافع والاهتمام بالتدريب ستتحفز حدثاً تدريبياً مرضياً للمدرب والمتدرب، وبالتأكيد ستكون التجربة ممتعة للطرفين ١١٣.

إن الانتباه للتدريب سيساعد المتدربين على تقويم فائدته، وكل من المدير والمتدرب يريد تقدير فاعلية التدريب ليس للمتدرب المعنى فحسب بل وبالنسبة للمتدربين في المستقبل، وفي نهاية الحدث التدريبي فإن المتدربين ممن لهم هذه النوجهات الإيجابية سوف يعززون وجهة نظرهم حول التدريب، وبهذه الطريقة سيستفيد المدرب والمتدرب ومدير القسم من إثبات صحة التدريب .

#### المجموعات الضابطة :

أحد المداخل الذي يحاول أن يتخذ في الاعتبار عنصر التعلم الذي يمكن أن يحدث دون تدريب هو استخدام ما يعرف بالمجموعات الضابطة، وهي المجموعات المماثلة بقدر الإمكان للمجموعة التي تتلقى التدريب، والأمثل أن تكون هذه المجموعات مشابهة تماماً للأخيرة من حيث العمل والعمر والتجارب ومستوى المهارة والذكاء وما إلى ذلك ... وفي التطبيق الحقيقي لتوفير هذا التماثل تكمن أكبر الصعوبات في استخدام المجموعات

الضابطة - فالتحائل يسهل القول به من الناحية النظرية ولكنه يصعب تطبيقه عملياً، وقد تستدعي الضرورة إجراء عدد من التقديرات الذاتية .

ففي أبسط مدخل للمجموعات الضابطة التي تقارن فيها مجموعة ضابطة بمجموعة التدريب لا تتلقى المجموعة الضابطة تدريباً، ولكنها تعطي اختبارات ما قبل التدريب وبعده كما لو كان أعضاء المجموعة قد تلقوا تدريباً، وبالمطابق فإن مجموعة التدريب تتلقى التدريب وتعطي اختبارات ما قبل التدريب وبعده .

واستعمال أنظمة تشارك فيها أكثر من مجموعة واحدة ضابطة ممكن ومرغوب فيه من نواح كثيرة، إذ إنه كلما زاد عدد المجموعات الضابطة كانت قياسات التغيير أو عدم التغيير صحيحة بدرجة موضوعية أكبر. ولكن كلما ازداد عدد المجموعات الضابطة، كثرت المشكلات الإدارية .

ومن الأمور الأساسية أن تعطى أي من اختبارات ما قبل وبعد التدريب لمجموعة ضابطة، مع استعمال اختبارات مماثلة بالضبط لتلك التي تعطى لمجموعة تدريب، وأن تجري في ظروف متسقة ومشابهة، وبفضل أن تجري في نفس الوقت، وكما اقترح من قبل يجب معالجة النتائج بشي من الحذر. وإذا ما أبرزت المجموعة الضابطة تغيراً أثناء تلك الفترة مشابهاً للتغير في مجموعة التدريب لا بد من التعبير عن شكوك جدية حول ما إذا كان التدريب ضرورياً، وإذا لم تبرز المجموعة الضابطة تغيراً في حين أن تغيراً ملموساً قد حدث في مجموعة التدريب فإن ذلك يدعم وجهة النظر القائلة أن التغيير حدث بسبب التدريب. وإذا جاءت النتيجة بين هذين العدين فيجب على المدرب أن يتساءل ، إن كان التدريب ضرورياً بأكمله أم لا .

### التقديرات الأولية :

من الضروري في بعض الأحيان عمل تقديرات في بداية الحدث التدريبي ، وهذا ضروري إذا لم يتم لسبب ما إجراء استقصاء قبل التدريب كما يحدث في الكثير من الحالات- فعلى الأقل يحتاج المدربون لمعرفة مستوى المشاركين كي يستطيعوا تكيف التدريب ليتواءم مع ذلك المستوى. وما لم يتم عمل تقديرات قبل التدريب، فإن مستوى البدء يحتاج للتحديد لكي يتم تقدير أي تغير بعد التدريب. ونتيجة لذلك هنالك مجموعة

واسعة من المداخل ، والكثير من الطرق هي نفسها المستعملة في مراحل أخرى من إثبات صحة العمل ، والمداخل الأكثر شيوعاً المستعملة في هذه المرحلة هي :

- تقدير المعرفة /المهارات :

- اختبارات المعرفة .

- الإجابة المفتوحة

- الخيار المزيج

- الخيارات المتعددة

- الاجابة القصيرة

- الخيار الصواب/الخطأ

التقدير الذاتي للمهارة/المعرفة

- تحديد المهارة

#### تقدير المعرفة / المهارات :

هذا المدخل له قصوره الواضح، ولكنه قد يكون مفيداً للمدرب إذا لم تتوفر معلومات ما قبل التدريب مادام هذا المدخل يمكن أن :

ينبه إلى أوجه القصور في مجموعة التدريب .

ينبه إلى مشكلات تعاني منها مجموعة التدريب .

يدلل على مدى معرفة / مهارة / موقف المجموعة .

وتفتتح معظم أحداث التدريب بجلسة يعرف المشاركون فيها بانفسهم، وعادة ما يكون ذلك التعريف سطحياً جداً وقاصراً على إعطاء الأسماء ومواقع العمل والوظائف وخلفية تاريخية عن العمل، وهذا النوع من المعلومات ليست له فائدة خاصة في حد ذاته ولكن الجلسة تقوم على الأقل بإذابة الجليد بإعطائها لكل متدرب الفرصة للتحدث، ومن

المؤسف أنه في بعض الأحيان تكون تلك هي المرة الوحيدة التي يتحدث فيها بعض الأقران. ويمكن زيادة قيم هذا الشكل من أشكال التعريف وفائدته بالتحكم في محتواه.

فعلى سبيل المثال قد يطلب من المشاركين في بداية دورة تدريبية خاصة بمراجعات تقويم العمل أن يعرفوا أنفسهم وفقاً للآتي

الاسم .

- الموقع .

عدد الموظفين الذين يشرفون عليهم .

الخبرة في إعداد مراجعات تقويم الأداء : أنواعها ، أعدادها ... إلخ .

المشاكل التي واجهوها أو يتصورونها .

الأهداف الشخصية من الدورة التدريبية .

وسيكون جزء من هذه الملاحظات ذاتياً، ولكنها ستقدم على الأقل مادة للبدء ذات صلة بالتدريب. ويجب تدوين ملاحظات بالطرقات كي يمكن عمل مقارنات في نهاية الفترة التدريبية. وبخاصة فيما يتعلق بالمشاكل والحلول. والإبقاء بالأهداف الشخصية لكل فرد. فإذا كانت تلك الأهداف ذات صلة بالتدريب ولم يتم الإبقاء بها في نهاية الدورة التدريبية فمن البديهي أن التدريب لم يكن صحيحاً بالنسبة لذلك الفرد .

ويمكن التوسع في هذا التعبير الشفهي عن الاحتياجات بالطلب من المشاركين كتابة أهدافهم الشخصية والجوانب الإشكالية التي يرون أن يغطيها التدريب. هذه الأهداف المكتوبة - والتي إما أن يتم الاحتفاظ بها كوثيقة شخصية وإما أن تلصق على جدران حجرة التدريب - يمكن أن تستخدم كأساس لنقاش يكون بمنزلة إثبات جزئي لصحة العمل في نهاية فترة التعريف أو قبيل النهاية. هل تم الإبقاء بالأهداف الشخصية ؟ إذا كانت الإجابة "لا" . هل يمكن اتخاذ إجراء الآن ؟ أو هل يمكن وضع الخطط لعمل شيء تجاه المشاكل المطولة ؟ .

## اهداف الاستبانات والاختبارات :

على الرغم من أن الكثير من الاختبارات والاستبانات لها قواعد محددة تتعلق بصياغة أسئلتها (انظر ما سيأتى فيما بعد) إلا أن هنالك بعض القواعد والملاحظات العامة التى نستحق النظر فيها فى هذه المرحلة .

والبنود الحاسمة التى تستوجب النظر فيها قبل إنشاء أى اختبار أو استبانة هى لماذا نحتاج للاختبار ؟ لماذا نحتاج لمعرفة حقيقة ؟ .

لاحظ أن الكلمة المهمة فى هذين السؤالين هى "نحتاج بدلاً من تريد" فمن السهل جداً تضمين الأسئلة والاختبارات لأن من المستحسن الحصول على المعلومات أو من المفيد الحصول على المعلومات بدون تحديد الفائدة، فوضع الاختبارات والاستبانات بطاعية امر صعب بما فيه الكفاية بدون الاضطرار إلى عمل أسئلة لا تتعلق بالموضوع بالإضافة إلى الأسئلة الأساسية. وهناك مشكلة أخرى فى أسئلة أرد أن أعرف فى أن تلك الأسئلة تميل إلى الانحراف بالاختبار/ الاستبانة عما يجب أن يكون موضوعاً متعاسكاً .

ومن الضروري الحرص تجاه الأسئلة المكررة. ففي بعض الحالات يكون التكرار فى صيغة مختلفة ضرورياً للتأكد من أن صحة الأجوبة ليست صدفة. ومن تجربتى مع الاستبانات - ملؤها وضبطها معاً- عند ملاحظة الأسئلة المكررة، وفى ملاحظة لا مفر منها، يكون رد الفعل الأول هو الشك ثم ينبع القرار بجعل الاجوبة المكررة متسقة. وفى بعض الحالات يتم التوصل لذلك بالرجوع إلى الأسئلة السابقة لمراجعة الإجابات المعطاة حتى ولو كانت التعليمات تدعو إلى تجنب ذلك. ولذلك السبب ينصح بتجنب التكرار إذا أمكن ذلك، ولكن ليس ذلك من الممكن دائماً وإنما يجب على واضع الاختبار أن يدرك تماماً هذه الأخطار.

وسنتم الإشارة لاحقاً للغة المستعملة فى الاختبارات والاستبانات عند وصف اختبارات معينة، ولكن إحدى القواعد الذهبية هى أنه لا بد من ربط مستوى اللغة بمستويات المجموعات المشاركة ، أى التدرجين. ومن الطبيعى أن تكلف لغة المدرب أثناء التدريب لتأخذ فى الاعتبار مستويات المتدربين. ويجب الاحتفاظ بهذا النكف لاستعماله

في أي اختبار. ويعتقد الكثير من الناس أن هناك شكلين من أشكال اللغة: لغة التحدث ولغة الكتابة. وبالتأكيد فلا بد من الحرص عند الكتابة للتأكد من صحة النحو، وأن تكون التهجئة وفقاً للثقافة ذات الصلة، وأن يتم ضبط النص أكثر مما هو في لغة التحدث. ولكن هذا هو الجانب التقني من اللغة. فاللغة مازالت هي نفسها أو يجب أن تكون كذلك. وللأسف فإن الكثير من المتحدثين يعتقدون أنه يجب عليهم الكتابة بلغة مختلفة تماماً.

فهم مثلاً لا يستعملون في كتاباتهم كلمات مثل 'عنده' أو 'لديه' بل يستخدمون 'يفتني' أو 'حائز على' أو في مثاولة بشكل دائم. وكذلك لا يستخدمون كلمة 'فعل بل عبارة اتخذ الإجراء المناسب والضروري'. ويكتبون أنه يتمتع بجهاز تنفسي ضروري لحبائه بدلاً من أن يكتبوا "إنه يتنفس". وما إلى ذلك. وهؤلاء الناس أنفسهم عندما يتحدثون يستعملون كلمات 'عنده' و 'لديه' و 'فعل' وإنه يتنفس. وفي حالة الاختبارات إذا ما كان المتدربون قد تدربوا على استخدام مفردات ومرجعية لغوية معينتين يجب استمرار ذلك ما أمكن في وضع أسئلة الاختبار.

#### صيغة الاستبانة :

مهما كان شكل الاختبار أو الاستبانة المستخدم فإن من يضعهما سيعتمد فائدة من التخطيط المسبق الكبير. والخطوط العريضة الواردة أعلاه يجب بالتأكيد أن تؤخذ في الاعتبار، ولكن يجب التفكير في الجوانب الأخرى التي من الممكن نسيان الكثير منها في عجلة إنشاء الجزء الرئيسي من الاستبانة .

فمن الأمثل بدء الاستبانة بعبارة واضحة، مهما كانت مختصرة، توضح للمتدرب الغرض من المدخل وما يتعلل التدريب التوصل إليه من خلال المدخل. وإذا ما تم فهم الغرض في وضوح فالاحتمال الأكبر هو أن يملأ المتدربون الاستبانة بدقة وأمانة. ويجب أن يكون الهدف هو أن يبرز المتدربون ما يعرفون وليس ما لا يعرفون، ويجب أن تتبع السبب من الاختبار تعليمات واضحة عن طبيعة الاختبار وكيف يملأ بطريقة صحيحة. وليس هناك ضرورة لوضع هذه التعليمات في بداية الاستبانة فقط، فإذا كان الاختبار طويلاً يتألف من عدد من الصفحات، من المفيد تكرار التعليمات في أعلى كل



صفحة أو وضع ملخص بالنقاط الهامة على الأقل، وإذا ما كانت هناك ضرورة لوضع تعليمات مؤقتة في منتصف الاستبانة أو يتم تغيير التعليمات في ذلك الموضع، يجب وضع تلك التعليمات أو هياكلها بطريقة لا تخطئها العين .

ومجب بذل كل الجهد للتروج بالسؤال من العام للمحدد، ومن السهل للصعب، ومما يجب معرفته إلى ما لا بد من معرفته. على الرغم من أن ذلك قد لا يكون من الممكن دائماً تحقيقه بسبب طبيعة الاختبار أو الاستبانة، ويجب أن يبدأ الاختبار بأتين أو ثلاثة أسئلة يكون المتدرب ملماً بإجاباتها، ولكن يجب الحرص ألا يتعارض ذلك الجزء كثيراً مع جزء آخر ضروري في صيغة الاستبانة، وهي أنه يجب أن يتبع تسلسل الاختبار بوجه عام تسلسل التدريب. فهذا التسلسل سيكون مفهوماً لأولئك الذين يملكون الاستبانة وسيلاحظون صلة الاختبار بالتدريب .

إن معظم القواعد المحددة ستورد لاحقاً ولكن هناك نقطة أو نقطتين عامتين جديرتين بالذكر وهما -

قم بنجميع الأسئلة ذات الصلة مع بعضها البعض بدلاً من تشتيتها بطريقة عشوائية في الاختبار .

القاعدة العامة (الموجودة في المقابلات) حول توجيه الأسئلة المفتوحة بدلاً من المغلقة لا تنطبق على طرق الاختبارات، ما لم يكن الاختبار عبارة عن استبانة تهدف إلى معرفة الآراء بدلاً من الحقائق .

لا تفترض أبداً أن الجالس للاختبار سيفهمون أسئلتك، وقد تفهمها أنت لأن معناها تابع من عقلك، ولكن ليس هناك ضمان أن هذا المعنى سيتحول بسهولة إلى شكل مفهوم في الكتابة، ولدى وضع صيغة جديدة فإن من المفيد دائماً تجربة الاختبار على أناس يفضل أن يكونوا مشاهدين لأولئك الذين سيؤدون الاختبار.

نؤكد من أن أي سؤال طرحه هو سؤال واحد فقط. ومرت أخرى مثلما يحدث في المقابلات فإن الأسئلة المركبة (وليس أسئلة الخيارات المتعددة) قد تؤدي إلى الارتباك لأن المجيب لن يعرف عن أي سؤال يجيب، أو قد لا يجيب عن أي سؤال، أو قد يجيب عن السؤال الأخير فقط، وسيزداد الأمر سوءاً إذا كانت مكونات الأسئلة المتعددة

تختص بمواقيع ليست ذات صلة ببعضها البعض، وبالمثل يجب تجنب الأسئلة الإبحانية كذلك، ولا فستكون هناك خطورة المشك في أن الاختبار جزء من محاولة للتأثير على المتدربين .

#### الخلاصة :

فيما يلي قائمة بالأسئلة الأكثر أهمية التي يجب أن توجهها لنفسك عندما تبدأ في إنشاء اختبار/استبانة :

- ١ - هل أحتاج فعلاً لوضع هذا الاختبار/الاستبانة ؟
- ٢ - لماذا أحتاج لوضعه ؟
- ٣ - هل الصيغة ونوعية الاختبار/الاستبانتان اللتان استخدمهما صحيحتان ؟
- ٤ - هل أستلتي :
  - مصنوعة بطريقة مبسطة بقدر الإمكان ؟
  - مختصرة بقدر الإمكان ؟
  - مباشرة بقدر الإمكان ؟
  - غير غامضة بالنسبة للمجموعة ؟
- ٥ - هل أستلتي
  - تتطوى على فكرة واحدة فقط ؟
  - تؤثر على الإجابة بأي طريقة ؟
  - خالية من صيغة النفي ؟
  - تتجنب الإيحاء بالإجابة ؟
- ٦ - هل التسلسل منطقي ؟
- ٧ - هل التعليمات واضحة ودقيقة ؟

٨ - هل الأسئلة المتتالية لا تؤثر على بعضها البعض ؟

٩ - هل المساحات مستخدمة بفاعلية مع وجود مساحات كافية بين :

- الأسئلة ؟

- الأسئلة ومساحة الإجابات ؟

١٠ - هل اختيرت الاستبانة على نفسى وعلى الآخرين ؟

#### اختبارات المعرفة :

عند بداية الدورة التدريبية ، ما لم يكن المدربون ممن ليست لديهم أية خبرة سابقة بالمهنة أو الصناعة ، سيكون لدى كل واحد منهم بعض المعرفة. وإذا ما تم اختبار تلك المعرفة في هذه المرحلة المبكرة فإن ذلك يمكن المدرب من :

١ - تقدير المستوى العام للمجموعة ووضع مستوى التدريب وفقاً لذلك التقدير .

٢ - توفير المعلومات التى ستقارن باختبار لاحق لتحديد التغييرات التى حدثت .

#### الإجابة المختصرة :

إن مدخل الاختبار المعروف أكثر من أى مدخل آخر هو مدخل أسئلة الاختبار الذى يضع السؤال لتحديد القدر من المعرفة التى يمتلكها الشخص. وتوضح الإجابة عن السؤال تلك المعرفة. ومن مشكلات هذا المدخل أن الإجابة التى يمكن التعبير عنها بطرق مختلفة يجب تقديرها بل وحتى تفسيرها. وتحدد صيغة السؤال مدى عمومية الإجابة. والمثال لذلك يمكن أن يكون قارن بأكثر عدد من الطرق بين كذا وكذا. وصياغة الأسئلة تتطلب مهارة كبيرة ومعرفة من قبل واضع الاختبار، ورمزاً كافياً لإتمام التقدير والتفسير إذا كان المطلوب هو وضع اختبار شامل .

#### التحيز المزدوج :

من الممكن اختبار عنصر المعرفة بطرق لا تتطلب وقتاً كثيراً أو موارد بشرية كما هو الحال فى طريقة الاختيار التام. فواحدة من الطرق هى طرح الأسئلة المتعلقة بالموضوع قيد النظر وإعطاء خيارات للإجابة يتم اختيار واحدة من بينها. وقد تتكون

اختيارات الإجابة من نعم أو لا إذا لم يتطلب السؤال سوى ذلك أو من شبه جمل قصيرة. والمثال على هذه المداخل هو :

### (أحذف الإجابة غير المناسبة) :

هل تتوفر في شركتك مراجعات سنوية للتقويم الوظيفي ؟ نعم / لا.

من جانب من تنتظر أن تتم مراجعة التقويم السنوي لعمالك ؟ رئيسك / رئيس رئيسك .  
هذا المدخل له ميزته الواضحة في بساطته وسهولته، لا في الإجابات فحسب، وإنما في تقدير صحة الإجابات أيضاً. ولكن لا بد لهذه البساطة من أن تحد من المدخل إلى حد ما، إذ إن القدرة على التبسيط بصورة صحيحة تتطلب المعرفة الممتازة من قبل من يجيب عن السؤال، والقدرة على صياغة الأسئلة دون غموض من قبل من يجري الاختبار، فمثلاً إذا كنت تقوم بالإجابة بنعم/لا على السؤال المطروح أعلاه، فكيف تفسر كلمة "توفر"؟

وميزة هذا المدخل هو أنه سهل التطبيق وسهل الفهم من قبل المتدرب بالإضافة إلى أنه سريع التفعيل . ويجب اختيار الأسئلة والأجوبة بعناية إذا كان المفروض أن تكون غير بديهية جداً وغير غامضة جداً. والمشكلة الرئيسية هي أنه نظراً لوجود خيار من إجابتين فقط فإن المتدربين قد يستسلمون لإغراء تخمين الإجابة وتكون فرصتهم للوصول إلى الإجابة الصحيحة بنسبة (50٪) . وسيكون هناك تناقص في هذا التأثير على أساس قوانين الاحتمال. ولكن مهما كان الأساس الإحصائي فإن صحة الاختبار قد تنقص في ذهن الشخص المختبر بالإضافة إلى المختبر.

### اختبار الصواب/الخطأ:

الخيار المماثل للخيار المزيج والقابل لنفس احتمالات الخطأ هو اختبار الإجابة 'صواب خطأ' والذي يطلب فيه من المتدرب أن يختار لعبارة ما أحد هذين الاختيارين مثل :

لا يسمح إلا لشغل الآلة بالضغط على زر الإيقاف-صواب/خطأ.

ورغم أن هذا الاختبار يبدو بسيطاً كما هي الحال في اختبار نعم/لا ، إلا أنه صعب جداً فيما يتعلق بإنشائه وتصحيحه : لأن معظم التعبيرات تتطلب تحديداً كبيراً

للتأكد من وضوحها. كما أن النقد قد يوجه إلى مداخل الإجابات 'نعم/لا' 'صحيح/غير صحيح' أو الإجابات البديلة لأنها لا تعطي الأسباب.

هناك عدد من القواعد التي يجب اتباعها في إنشاء اختبارات الخيار المزيج وخيار 'صحيح/غير صحيح' والعديد من هذه القواعد تنطبق على استبانات أخرى، وسبعة من القواعد الهامة هي :

يجب أن يتكون السؤال من سؤال واحد فقط وأن يكون ذلك السؤال واضحاً للقارئ حتى لا يحتار في معناه، وإلا فإن الشخص الذي يختبر قد يرتبك، فالغرض هو اختبار معرفة الشخص وليست قدرته على تفسير الغموض .

يجب أن يكون أحد الاجوبة المعطاة في مدخل الإجابة البديلة صحيحاً كما يجب ألا يكون هناك شك أو غموض حول صحته كجواب .

حافظ على قصر العبارات واستخدم لغة بسيطة إذ يزيد ذلك من احتمال وضوح السؤال للقارئ، فالأسئلة الطويلة والمعقدة تنزع إلى تقدير القدرة على فهم الأسئلة المكتوبة بدلاً من تقدير معرفة الموضوع .

قلل من استعمال صيغة النفي، لأن 'لا' و 'ليس' قد لا تلاحظان بسهولة عندما تتم قراءة السؤال تحت ظروف التوتر، ويفقد الإمكان حاول إنشاء العبارة بحيث يمكن كتابتها بالإيجاب . وإذا كان استخدام النفي أمر لا بد منه، يجب وضع خط تحت الكلمة النافية، وتجنب النفي المزيج .

تجنب الكلمات التي توحي بالإجابة الصحيحة . فالعبارات التي تشتمل على كلمات مطلقة مثل 'أبداً' و 'دائماً' و 'جميع' و 'لا شيء' تنزع لأن تكون عبارات غير صحيحة، في حين أن الكلمات المخففة للمعنى مثل 'عادة' و 'قد' و 'أحياناً' تنزع لأن تأتي مع عبارات صحيحة .

بالوهم من النصيحة في الفقرة (٥) أعلاه، تجنب استعمال الكلمات مثل 'في الغالب' و 'معظم' و 'بأنظام' و 'أحياناً' والتي قد تعني أشياء مختلفة لأشخاص مختلفين وقد تتسبب في الارتباك .

يجب أن تكون العبارة مقبولة بالقدر الكافي بحيث لا يتضح أنها غير صحيحة (إذا كانت كذلك) لكي يمكن التقليل من احتمال دفع المشارك في الاختبار إلى التخمين .

### الخيارات المتعددة :

واحدة من طرق تجنب بعض المشكلات المذكورة أعلاه هي توسيع سلسلة الأجوبة التي يتم الاختيار من بينها. وهذا المدخل غالباً ما يستعمل في برامج التلفاز، وغالباً ما ننضعن قائمة الخيارات إجابة سلبية . والفرق بين مدخل الخيارات المتعددة ومدخل الخيار المزدوج هو أن ثلاث إجابات محتملة أو أكثر تضمن في الخيارات المتعددة، وعادة ما تصل تلك الخيارات في حدها الأقصى إلى خمسة، فمثلاً :

### مقابلة مراجعة تقويم الأداء الوظيفي هي :

الزامية .

طوعية لكل الموظفين حتى سن الستين .

طوعية بالنسبة لكل الموظفين .

ففي هذه الاستبانة يقوم من يجيب عن السؤال بالاختيار من بين الإجابات المطروحة إما بالتشير على الإجابة المختارة أو بوضع دائرة حول رقمها. وكلما كان عدد الإجابات الاختيارية المقدمة أكبر، قلت فرصة الاختيار العشوائي للحصول على نقاط عالية كما هي الحال في الخيار المزدوج، ولكن إنشاء مدخل الخيارات المتعددة أكثر صعوبة بكثير بسبب الحاجة إلى وضع مجموعة واسعة من الأجوبة الاختيارية غير الصحيحة .

والمثال أعلاه هو شكل من أشكال الخيارات المتعددة، ويمكن وصله بأنه اختبار إيجابية غير المكتملة، لأن أصل الاختبار يكتمل بأحد الأجوبة، وهو إن مقابلة مراجعة التقويم الوظيفي طوعية لكل الموظفين .

ومن البدائل طرح الأصل كسؤال بدلاً من كونه عبارة غير كاملة. وكمثال لذلك:

ماهي معدلات الضغط الموصى بها بالنسبة لإطار زوكات ٢٢٧ ؟

- أ - ٢٨ قوة رطل للبوصة المربعة للإطارين الأمامي والخلفي .
- ب - ٣٠ قوة رطل للبوصة المربعة للإطارين الأمامي والخلفي .
- ج - ٢٨ قوة رطل للبوصة المربعة للإطار الأمامي و ٢٠ قوة رطل للبوصة المربعة للإطار الخلفي .
- د - ٣٠ قوة رطل للبوصة المربعة للإطار الأمامي و ٢٨ قوة رطل للبوصة المربعة للإطار الخلفي .
- هـ - ٤٠ قوة رطل للبوصة المربعة للإطارين الأمامي والخلفي .
- وأحد الاشكال المختلفة التي غالباً ما يستعمل لتحديد المواقف الميضية على المعرفة والخبرة بدلاً من الحصول على إجابات صحيحة هو الخيارات المتعددة التي يكون فيها لمجرى الاختيار إجابة مفضلة في ذهنه. ولا تكون الإجابات الأخرى خاطئة ولكنها أقل تفضيلاً من قبل مجرى الاختبار أو المنظمة أو التبعث أو طرف آخر، ومثال على ذلك :
- عن الأفضل إجراء مقابلات للممارسة العملية مع :
- أ- دراسة الحالات الواقعية .
- ب- دراسة الحالات الميضية على أساس الواقع .
- ج- دراسة حالات منشأة فقط لن يجرى المقابلة .
- د- دراسة حالات منشأة فقط لن تجري معه المقابلة .
- وبدئى في اختبار مثل هذا أن على من يجرى الاختبار أن يوضح للمجيبين أنهم مطالبون بالإجابة الأحسن أو المفضلة .
- وكما أن هناك قواعد لوضع أسئلة الخيار المزوج وأسئلة اختبار صحيح/غير صحيح، هناك قواعد محددة لمداخل الخيارات المتعددة هي :
- ١- تأكد من أن السؤال مصوغ بلغة بسيطة وسهلة يمكن فهمها فوراً دون الرجوع لخيارات الاجوبة المتعددة والاستدلال بها .

- ٢- حاول تجنب تكرار استعمال نفس الكلمات في الخيارات البديلة المختلفة. ضع أكبر قدر ممكن من الكلمات المشتركة في السؤال .
- ٣- تجنب استعمال صيغ النفي والنفي المزدوج، وهذه القاعدة مشتركة في وضع أسئلة أى مدخل، وإذا ما اضطررت لاستعمال النفي أكد على ذلك بطريقة ما، مثل وضع خط تحت الكلمة أو كتابتها بطريقة مميزة ... إلخ
- ٤- تأكد من أن الإجابة الصحيحة هي وحدها الصحيحة الممكنة، ولكن لا تجعل الخيارات الأخرى تبدو خاطئة بوضوح شديد .
- ٥- تجنب استعمال الإيحاء بالإجابة الصحيحة . والإيحاءات عادة تعطى بتكرار كلمات السؤال في الخيارات المتعددة، وبجعل صحة الإجابة الصحيحة واضحة من طريقة التعبير عنها، وبإعطاء تفاصيل أكثر في الإجابة الصحيحة .
- ٦- اجعل الخيارات الخاطئة محتملة الصحة بقدر الإمكان، واستعمل نفس اللغة في كل الخيارات الصحيحة منها والخاطئة، واجعل كل خيارات الإجابة بالطول نفسه .
- ٧- نوع بطريقة عشوائية موقع الإجابة الصحيحة في الأسئلة .
- ٨- اجعل كل سؤال مستقلاً عن الأسئلة الأخرى. إذ إن الربط الواضح بين الأسئلة قد يساعد في الإجابة عن سؤال آخر .
- ٩- ضع رقماً لكل سؤال ولكن استعمل الأحرف أمام كل خيار لتجنب الخلط مع الأرقام التي قد تظهر في الأجوبة .
- \* إذا كان السؤال في شكل سؤال ضع علامة استفهام عند نهايته ثم ضع نقطة في نهاية كل خيار، ولا تضع نقطة في النهاية إذا كانت الإجابة رقمية لتجنب الخلط مع الفاصلة العشرية .
- \* عندما يكون السؤال الرئيسي عبارة غير مكتملة يجب أن تنتهي الأجوبة البديلة بعلامة الترقيم المناسبة .
- ورغم أن هذه القواعد تساعد في وضوح السؤال والخيارات فلا نصبح عبداً لها، شريطة ألا يؤدي ما تستعمله إلى الارتباك .



والأمثلة للمثالين الرئيسيين الآخرين الواردين في (٩) أعلاه هي :

١ - تذكر المطلوبات الحقيقية يمكن قياسه على احسن وجه من خلال :

أ - اختيار البنود الملائمة .

ب - بنود الخيارات المتعددة .

ج - بنود الإجابات القصيرة .

د - الاسئلة التي يجاب عنها بمقالات .

٢ - ما العرف المستخدم من بين ما يلي في رسم ممر مشاة على خريطة مسح عسكرية؟

أ - خط مقرر متقطع .

ب - خطان متقطعان متوازيان .

ج - خط مكون من نقاط وشرطات .

د - خط غير متقطع .

#### الإجابة القصيرة :

هناك تشابه في عدة جوانب بين اختبارات الخيار المزوج والخيارات المتعددة، والاختبار الذي يتطلب من يجيب عن السؤال كتابة إجابة قصيرة بدلاً من اختيار إجابة واحدة من قائمة موجودة مع السؤال. وهذا المدخل أكثر صعوبة بالنسبة للمجيب عن السؤال الذي لا يبحث عن الإجابة فقط بل أيضاً عن الكلمات التي بصوغها بها، والمثال لذلك الحد الأدنى لمسافة توقف السيارة التي تسير بمعدل ٤٠ ميلاً في الساعة في ظروف جافة هو ...

من المحتمل أن يكون مدخل الإجابة القصيرة هذا هو الأكثر فاعلية في اختبارات المعرفة، إذا ما تركنا جانباً مدخل الاختبار الشامل المدخل الذي يطلب من المجيب عن السؤال أن يبين معرفته أو افتقاره لها دون مساعدة الإجابات الاختيارية. كما أن هذا المدخل يتطلب قدراً كبيراً من العمل من جانب الشخص الذي يجري الاختبار والذي يجب أن يضع الاسئلة بطريقة واضحة وغير غامضة .

والقواعد لوضع اختبار بهذا الشكل تشمل العزم من تلك الواردة في الخيارات المتوقعة والمتعددة، وبالإضافة إلى ذلك .

١ - تأكد من أن السؤال يمكن أن يجاب عنه بإجابة قصيرة، رغم أن الإجابة الطويلة إذا ما كانت صحيحة لا ينبغي أن تنقص من صحة الإجابة .

٢ - استعمل سؤالاً مباشراً بصيغته مختصرة وواضحة قدر الإمكان .

٣ - لا تطلب سوى كلمات الإجابة، لا تقم بصياغة السؤال بحيث تحتاج الإجابة إلى استعمال كلمات غير ضرورية .

٤ - اجعل المساحة المخصصة للإجابة القصيرة المطلوبة تأتي في نهاية السؤال ما أمكن ذلك أو في نفس المكان في كل الأسئلة، فمغيير مكان الإجابة يؤدي إلى البطء في إكمال الاختبار ويمكن أن يربك القارئ .

٥ - حافظ على نفس طول المسافة بالنسبة لكل إجابة لتجنب الالتباس بنوع الكلمة أو الكلمات .

٦ - تأكد من أن السؤال سيجاب عنه بطريقة صحيحة وبإجابة واحدة .

٧ - حيثما كانت الإجابة المطلوبة رقمية وضع الوحدات (ميل في الساعة، ميل في الجالون، قدم في الثانية، إلخ...)، ولكن الخطيرة هي أن الوحدة قد توحى بالإجابة أو تنبئ لها .

#### تقدير المهارات :

غالباً ما يكون تقدير المهارات الأولية أكثر صعوبة من اختيار المعرفة الصريح بالنسبة لمن يختبر ومن يُختبر، فمعظمنا معتاد على اختيارات المعرفة المكتوبة، لكن القليلين منا قد تعرضوا إلى اختبار مهاراتهم، ويتطلب هذا على وجه الخصوص في حالة المهارات الأقل عقلية .

واختيار المهارات العقلية عند بدء الحدث التدريسي لكي يتم تقدير مستوى المهارات الأولية هو أمر صريح نسبياً، وقد تكون تلك المهارات هي القدرة على أداء عمل بدوي . أو آخر يتطلب مهارات فنية، أو إكمال عمل كتابي له تركيبته (بنية) المعارف عليه، أو

الأداء الفني لعمل شفهي لا يتيح مجالاً للاجتهاد الشخصي. وقد تشمل هذه المهارات على تشغيل آلة أوتوماتيكية، أو وضع آلة معقدة موضع التشغيل، أو تصحيح بيانات الدفاتر الحسابية، أو إصدار بيانات واضحة وبلاغيقة الخ... ومن الممكن وضع الاختبارات المحددة والمباشرة المتعلقة بالمهارات الضرورية ومراقبتها وتقديرها .

وعلى كل فالكثير من المهارات وبخاصة تلك التي على مستوى الإدارة، أكثر صعوبة بالنسبة للاختبارها وتقديرها، ولا بد أن يكون أي تقدير أولي بالضرورة أكثر ذاتية بكثير إذا لم تتم مراغبة الأفراد في موقع الحدث. وقد يقال إن أية محاولة لإثبات صحة العمل إذا ما اعتمدت على تقدير ذاتي فإن التقدير سيكون ذا قيمة ضئيلة . ولكن سبق أن ذكرنا أنه برغم أية صعوبات فإن من المفيد دائماً محاولة عمل التقدير بدلاً من عمل لا شيء. كذلك هنالك مداخل أخرى لإثبات صحة العمل، برغم أنها هي أيضاً ذاتية إلا أنها قد تدعم التقدير الأولي .

والمدخل في مثل هذه الظروف هو أن يقوم المشاركون بعمل استبانة بأنفسهم عند بداية الحدث التدريبي، وأن تكون الاستبانة متعلقة بمحتوى التدريب. وفي هذه الاستبانة يُطلب من الأفراد أن يقدروا وفقاً لمقياس معين مقدار الفاعلة التي يعتقدون أنها لديهم في عدد من الجوانب التي تتضمنها الحدث التدريبي -

#### الاستبانة التي تقوم على الألفاظ المتجانسة :

وإحدى الاستبانات الشائعة مؤسسة على الألفاظ المتجانسة. وفي استبانة من هذا النوع يطلب من المشاركين تقدير جوانب المهارات على مقياس بين تقيضين. فعلى سبيل المثال يمكن أن تتضمن الاستبانة لأشخاص مشاركون في دورة تدريبية لإدارة الاجتماعات على بنود مثل :

حائل مسائل إعداد الأجنحة -

يسنح بالمهارة ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ لا يتمتع بالمهارة

مسائل إدارة الاجتماعات -

جيد ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ رديء

المصرف جمال الأعضاء المتقنين

حيد		بدى
استخدم المحاضرات		
طالباً		تأمرأ
كاملة		غير كاملة
كامل لدة		غير دقيق

وما إلى ذلك .

يقوم كل فرد بعمله استبانة من هذا النوع ويمكن الاستمرار في عمل الاستبانة حتى نهاية الدورة لتستعمل في التقدير سواء كان التقدير للمدرب أو للمدرب. كما يمكن استعمال الاستبانة كذلك على الفور كأساس للنقاش لبدء فترة التدريب من خلال الكشف عن وجهات النظر المختلفة للمشاركين في دورة التدريب حول مستويات مهاراتهم .

وتتطلب طريقة التقدير القائمة على الألفاظ المتباينة أن يقوم الأفراد بعمل تقدير ذاتي لمهاراتهم مستخدمين أقسام المقياس التي تتراوح ما بين ثلاثة كحد أدنى إلى أكبر عدد من الأقسام التي يشعر المدرب أن المتدرب يستطيع أن يتعامل معها. والمقياس بستة أو سبعة أقسام هو المألوف تقريباً. وهو يضع علامة على المساحة في المقياس التي تمثل مستوى المتدرب حسب اعتقاده . وفقاً للمكانين الموضوعين في كل من طرق المقياس واللذين توجد الدرجات بينهما. وهناك نقاش كثير في نوازل استبانات المقاييس حول ما إذا كان من الأكثر فاعلية أن يكون عدد أقسام المقياس قريباً أم زوجياً. فإذا ما تم اختيار عدد فردي ، لنقل ٧ . فسيكون هناك قسم في منتصف المقياس يعتبر في أحسن الحالات القسم الوسط وفي أسوأ الحالات يعتبر التقدير الذي يمكن اختياره دون اتخاذ قرار حقيقي . وأما التقسيم الزوجي ، لنقل ٦ ، فهو يعني أن على القوم أن يكون إيجابياً في التقدير عند ابتعاده من طرفي المقياس وأن يؤثر على قسم في أي من جانبي خط الوسط ليوضح إما أكثر من مرضي أو أقل من مرضي .

## مقياس ثرستون :

ومن طرق تجنب مشكلات تخصيص مقياس عددي لوجهة نظر ذاتية استخدام مقياس ثرستون، وهذه الطريقة تخرج على الفرد عدداً من العبارات ذات الصلة بالحدث التدريسي وتتطلب إما الموافقة أو عدم الموافقة على كل عبارة، ومن أشكال هذا المدخل وهو الشكل الذي يفضلُه معظم الناس على ما يبدو هو الإتاحة للفرد ليرضع أنه موافق أو أن موافقته أكبر من عدم موافقته، أو أنه غير موافق أو أن عدم موافقته أكبر من موافقته، وهذا يؤدي إلى الاستغناء عن الحاجة للاختيار صرعى التفضيل وهنا الموافقة وعدم الموافقة فقط .

والاستبانة بهذا الشكل قد تتطلب إجابات في شكل م- موافق أو موافقتي ترجح على عدم موافقتي ، غ - غير موافق أو عدم موافقتي ترجح على موافقتي .

أولى مسؤوليات المديرية هي العناية بموظفيها .	غ	م
يجب أن تكون المديرية قادرة على أداء كل أعمال موظفيها .	غ	م
المديرية أقرب إلى موظفيها منها إلى مديرها .	غ	م

والميزة الرئيسية لهذا النوع من المقاييس أنه يمكن من تضمين بنود معينة نطلب إجابات في القائمة ، ونتيجة لذلك يمكن استعمال المقياس على نطاق واسع، ويجب على من يجري الاختبار أن يكون مستعداً لملاحظات المجموعة التي تملأ الاستبانة والتي قد تحاول أن تصفي المعقولة على أو تدافع عن إجاباتها وتقول :  
يمكن وضع تفسيرات مختلفة لصياغة العبارة .

من الممكن ألا يكون موقعهم محدداً فيما يتعلق بالموافقة أو عدم الموافقة حتى عند أخذ التعريف الواسع لكل من م و غ بعين الاعتبار، فالاعتراض الأول يمكن أن يستخدم من قبل المدرب لجعل المجموعة تناقش بالكامل ما يعنى السؤال بالنسبة لهم قبل الإجابة عنه، والاعتراض الثاني يمكن معالجته بالتركيز على أن المشاركين ليسوا مطالبين بالإجابة بأحد التفضيلين فقط .

### مقياس ليكرت ١

والطريقة الأخرى للتصدي للاعترض الثاني على مقياس ثرستون هي تقديم مجموعة من الإجابات أوسع تنوعاً. وعادةً يقدم مقياس ليكرت مجموعة من خمسة خيارات هي -

- أوافق بشدة .
  - أوافق أكثر من أن أعارض .
  - غير متأكد .
  - أعارض أكثر من أن أوافق .
  - أعارض بشدة .
- والمثال لهذا المقياس هو .

استمع دائماً لتعليقات إدارتك .	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	أعارض بشدة
الاستماع أفضل من التكلم .	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	أعارض بشدة
يستمع الناس دائماً إلى ما أقول .	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	أعارض بشدة

وقد تثار الحجة نفسها التي أثبتت حول مقياس ثرستون ضد هذا المقياس. ولكن على هذه الحالة أيضاً يمكن أن يستعمل أي غموض في التقدير كعند النقاش من قبل المجموعة، وفيما يتعلق بالاعترض الثاني هناك عدد أكبر من الخيارات. وقد يظل الخيار غير كافٍ. ولكن هناك شك حول إمكانية أن يكون الأشخاص أكثر تحديداً حول عنصر ذاتي .

### المقياس المزدوجة :

هذا الشكل لا يتطلب على عبارات تتأرجح بين قطبين، المهارة الضرورية لوضع محتوى المقاييس المرئية أكبر بكثير من المهارة اللازمة في حالة المقاييس المسقطية. المقاييس المرئية مقيدة على وجه الخصوص في تشجيع ظهور المواقف بكون جعل هذا

الهدف واضحاً للتدريبيين، وهذا المقياس خاصة قابل للإجابة عليه بطريقة صحيحة إذا ما قرأ المتدربون الكتب الصحيحة .

في المقاييس المرتبة يطلب من المتدرب وضع عدد من العبارات حسب أولويتها أو أهميتها، فعلى سبيل المثال إذا اعتبرت إحدى العبارات هي الأكثر أهمية أو ضرورة فمستوى كرقم (١) - والآخرى التي تحدد بأن لها الأهمية التي تلي الأولى مستوى كرقم (٢) وهكذا... وتكون تأثيرات خارجية يجب أن تعزل الإجابات المرتبة وجهات نظر المتدرب في تلك المرحلة، وسيوضح ملء الاستبانة اللاحق بعد مقارنة الترتيب في كلتا الحالتين إلى أي حد تغيرت وجهات نظر المتدربين أثناء الحدث التدريبي ، (لاحظ أن أي تغير لا يحدث بالضرورة بسبب الحدث التدريبي ، فقد يكون التغير مصادفة أو معتمداً على تأثيرات أخرى) .

ورغم أن نظام الترتيب يبدو مؤسسا على الرياضيات أكثر من نظام القطبين فإن الأول في الحقيقة أكثر دانية، وقد تنشأ بعض المشكلات عندما يكون المتدرب غير قادر على فصل الترتيب، وهناك حلان ممكنان لهذا المازق. فإذا ما كانت اثنان من العبارات في قائمة نشتمل على عشر عبارات مطلوب ترتيبها لا يمكن الفصل بينهما في الترتيب (٥) ، يمكن أن يعطى كلاهما الترتيب (٥) ويوضع الذي يليهما في الترتيب (٧) (وليس ٦) . والبدل هو استعمال مدخل الترتيب الوسيط، ففي هذه الطريقة يعطى التفسيران الترتيب ٥ ، ٥ ، وهي النقطة الوسط بين الرقمين (٥) و (٦) . وهذه الطريقة الأخيرة هي الأكثر منطقية والمفيدة من الناحية الحسابية وخصوصاً إذا كان لا بد من وضع أكثر من عبارتين في المرتبة نفسها، وفي حالة ثلاث عبارات توضع كل واحدة منها في الترتيب (٤) حسب الطريقة الأولى وتوضع التي تليها في الترتيب (٨) . وفي المدخل الآخر فإن الثلاثة ستكون في المرتبة (٦) وهي التي تتوسط الثلاثة، وبشكل عام فإن هذا لا يبدو ذا أهمية كبيرة، ولكن إذا ما تم تحليل الترتيب إحصائياً فإن من المحتمل أن تكون الطريقة الثانية أكثر فائدة .

ويمكن أن يكون المقياس المرتب النموذجي الذي يستعمل في دورة تدريب على الإدارة مشابهاً للآتي .

## اختبار المعرفة (١)

الأمور التالية هي من أوجه الإدارة الجيدة. قم بترتيبها حسب أهميتها بالنسبة لك أنت أي في هذه المرحلة، قم بترتيبها وفقاً لما تشعر به فعلاً ، وليس وفقاً للترتيب الذي تعتقد أن المدرب يريد. ضع الرقم (١) مقابل العبارة التي تشعر بأنه الأكثر أهمية و (٢) مقابل التي يليها في الأهمية وهكذا ... رتب جميع البنود، إذا لم تستطع أن تقرر أي بند من بين اثنين يأتي أولاً، ضع الاثنين في نفس الترتيب ثم ضع الذي يليهما في ترتيبه العادي الحقيقي، فعلى سبيل المثال إذا وضع بندان في خانة الترتيب (٥) فالأثنان يرتبان على أنهما ٥.٥ ويرتب الذي يليهما في الخانة ٦ وإذا ما وضع ثلاثة في الترتيب ٥ يوضع الثلاثة في الترتيب ٦ ويوضع الذي يليها في الترتيب ٨ .

البند الترتيب

مساعدة مرؤوسيه/ مرؤوسيه

الولاء للمنظمة

توجيه مرؤوسيه/ مرؤوسيه

توفير فرص التدريب

وهكذا ...

هذا النوع من الاستبيانات له استعمالات عديدة جداً - فبالإضافة لتحديد آراء المدربين الفردية عند عدة نقاط أثناء الحدث التدريبي، يمكن أن يستخدم أيضاً كأداة لتقييم تدريب المجموعة. ففي هذه الحالة يطلب من المدربين كثرة ترتيب العبارات، ثم تعاليم المجموعة عن طريق النقاش والتأثير والتفاوض بالتوصل إلى ترتيب جماعي متفق عليه. ويمكن بواسطة النقاش مقارنة هذا الترتيب بالترتيب الأصلي الذي وضعه الأفراد. وقد يتطلب هذا النشاط مشاركة مهارات تبادل الآراء والتأثير والتفاوض والتعامل مع الاختلاف والصراع والتوصل إلى اتفاق بالإجماع ومقارير الاقلية وهكذا ...



## التقدير الذاتي للمواقف

باستثناء اختبار تحديد المعرف المحدد، فإن معظم مداخل التقدير التي وصفت حتى الآن تتطلب من المتدربين إعطاء تقدير لمهاراتهم. ولا بد أن يكون هذا التقدير بالضرورة ذاتياً، وقد تصل نسبة عدم دقته إلى ١٠٠ بالمائة إذا كان من يعا الاستبانة ذا خبرة قليلة في التقدير الذاتي. ومن المحتمل أن يكون التقدير أكثر موضوعية إذا كانت الأسئلة تتعلق بمهارات محددة بدلاً من المواقف والمشاعر.

واحد من ثوق تقليل الذاتية هي تطبيق نفس الاستبانة لا على المتدرب فحسب وإنما على رئيسه أيضاً وإذا ما أمكن على مرفوضي المتدرب كذلك. وقد يفترض أنه إذا ما تم الحصول على هذه التقديرات الإضافية فإن التقدير النهائي مجتمعاً يجب أن يكون أكثر دقة. والأمر ليس بالضرورة كذلك لأسباب مختلفة. قد يكون تقدير رئيس العمل محيزاً بسبب الحكم المبني على القيم أو ببساطة لأن الرئيس نادراً ما يرى المتدرب مما يجعل أراءه دون أية قيمة. ومن المرجح أن يكون المرفوضون أحسن معرفة بالمتدرب. ولكن قد تكون قدرتهم على الحكم ضعيفة أو قد تكون مستويات المعرفة التي يؤسسون عليها تقديراتهم ضعيفة كذلك.

في مثل هذه الحالة وخاصة في الحالات التي نحاول فيها تقدير المواقف والمشاعر لا المهارات المحددة، فإن وجهات النظر الذاتية للمتدربين أنفسهم قد تكون أفضل ما نأمله. وعلى كل حال هناك اختبارات متعددة يمكن أن تقلل من الذاتية.

واستبانة التقدير الذاتي الأولى النموذجية الموضحة في الشكل البياني رقم (٦) هي ما استخدمه في التدريب الذي أقوم به في مجال مهارات التعامل بين الأشخاص. إن أي وجهات نظر يعبر فيها المتدربون عن أنفسهم في هذا المجال لا بد أن تكون بالضرورة ذاتية بدرجة عالية. وستتم مناقشة الاستخدام اللاحق للاستبانة نفسها عند النظر في تقييم النتيجة الفورية وعلى المدى الأجل.

والفرض من صيغة هذه الاستبانة هو توفير مستوى أساسي لمهارات ومواقف كل متدرب عند بداية التدريب أو قبل التدريب. إذ إن ملء الاستبانة عادة ما يتم قبل حضور المتدربين لدورة التدريب، وعلى المرء أن يفترض أن ملء الاستبانة يتم بمثابة

وبما قصي درجات وعي الأفراد بمشاعرهم، وقد حاولت استعمال استبيانات موازنة مع رؤساء ومرفوضي المتدربين ولكن جاءت نتائجها لا يعتمد عليها لما ذكر سابقاً من أسباب، ويستعمل سلم من عشر درجات لتشجيع من يعلوه على تقدير المستوى بأكبر قدر من الدقة أو على الأقل لجعله يفكر بشدة في الدرجة التي سيختارها، ولا يسمح المقياس بأي تقدير بمسئول متوسط. ولهذا المقياس ميزة إضافية في مرحلة لاحقة إذ إنه يسمح بالتعبير عن أية تحركات على شكل زيادة أو نقص بالنسبة القوية.

ومهما كانت الطريقة المستعملة وعنها يكن الشغل ناتجاً من الضروري الحصول على تقدير أولي حول مستوى المتدرب يكون شاملاً بغير الإمكان، ويؤيد هذا التقدير فإن أي إثبات لصحة العمل أو أي تقويم إضافي يصبحان بلا معنى كبير.

### الاسم التاريخ استبانة المهارات السلوكية ١ ٢ ٣ ٤

رجاء وضع علامة في الفراغ المقابل لكل بند على المقياس من (١) إلى (١٠) بحيث تمثل الدرجة التي تعتبر أن مستوى مهارته الحالي يمكن أن يستحقها ضمن مجموعة وكفائه من المجموعة .

#### الشكل البياني رقم (١-١) استبانة التقدير الذاتي

١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠

#### عالٍ منخفض

١- أسكنم في مقدار الحديث الذي أقارسه

٢- أتمدد باختصار ودية

٣- أستاذ أفكار الآخرين

٤- أؤثي الأفكار لدى الآخرين

٥- أدرك سلوكي

٦- أبادر بالمقترحات والأفكار

٧- أشرح عدم اتفاق مع وجهات نظر الآخرين


٨- وتحكم في مقدار ما أدلى به من وجهات نظر

٩- تركز على شعور الآخرين

١٠- أفكر قبل أن أتحدث

١١- أمحكم في مقدار مقاضعة الآخرين

١٢- أدرك سلوك الآخرين

١٣- أسطر على الملل للتفريق على الآخرين

١٤- ألعب دوراً إيجابياً في المجموعة

١٥- أبرز آراء الآخرين

١٦- أسطر على حجم محاولتي لسطرة على الآخرين

١٧- أجهل الآخرين يستمعون لوجدة نظري

١٨- أتحدث الصمت

١٩- أبلغ الآخرين بعشاعري

٢٠- أساعد الآخرين

١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠

أين تضع تقدير المستوى العام لمهاراتك

في التعامل الشخصى مع الآخرين؟

## الفصل السابع

### التقديرات أثناء التدريب

إثبات صحة العمل والتفويض بتعلقات بتحديد التغير الذي يحدث بين الحالة القائمة قبل الحدث التدريبي والحالة التي يتم التوصل يتم التوصل إليها بعد التدريب. لكن المدرب غالباً ما يحتاج أن يعرف أثناء التدريب مدى تأثير التدريب. وإذا لم تكن التغيرات المطلوبة قد بدأت في الحدوث فقد يكون من الضروري تعديل المدخل أو المادة قوياً، والقبول بالصاجة لتعديل التدريب والقدرة على عمل ذلك يعكسان مرونة كل من المدرب والحدث التدريبي. وهذا في حد ذاته مقياس لإثبات صحة العمل.

ويمكن استعمال معظم اختبارات المعرفة والمهارات المباشرة الموصوفة سابقاً خلال هذه المرحلة الموقفة، إما ككثيرات للاختبار الأصلي أو كاختبار مطور بشكل مرتبط بما حدث في الدورة التدريبية حتى حينه. ويمكن تطبيق الاختبارات بطريقة رسمية أو غير رسمية. وإذا ما استخدم المدخل الرسمي، يتوقف ذلك على الحاجيات التي يراد تلبيتها. يمكن وضع اختبار تحريري للمعرفة أو يمكن اختبار أحد النشاطات التطبيقية. وسيعطى تقدير إجابات اختبار المعرفة أو نتيجة الاختبار التطبيقي مؤشراً موضوعياً للتقدم في التعلم.

وبالطبع فإن الاختبار لا يحتاج أن يكون رسمياً أو حتى واضحاً. فتطور المعرفة من الممكن دائماً تقديره عن طريق الأسئلة الحرة أثناء النقاش. وإذا ما أتاحت الفرصة لكل المتدربين للإجابة عن أسئلة فإن إجاباتهم ستكشف مدى تعلمهم.

وكذلك فإن الاختبار المحدد المطلوب يمكن أن يكون جزءاً من نشاط تطبيقي ويتم مراقبة أدائه.

ويجب أن تلعب المراقبة دوراً هاماً في تقدير التعلم أثناء حدث تدريبي خاصة في التدريب على غير المهارات والمعرفة المحددة.

## مراقبة النشاطات :

ستعتمد الطبيعة الدقيقة لطريقة المراقبة على نوع النشاط المعني. وإذا ما استعملت وسائل معينة على المراقبة فإنها أيضاً سيختلف باختلاف النشاط .

ويعايرس التدبير بالمراقبة في أبسط أشكاله من قبل المدرب الذي يمتلك تصوراً للمستوى الذي يسعى المتدربون للوصول إليه. ومراقبة المدرب لما يحرره المتدربون من تقدم في اتجاه ذلك المستوى تتيح تقديراً للإنجاز الذي يتم، ولا يجب إغفال أهمية مراقبة المدربين من نوى الخبرة والمهارة ممن يستطيعون مقارنة مجموعة أو فرد مع متدربين سبق أن عملوا معهم، ولكن مهما كانت مهارة المدربين ومحاولاتهم جعل التقدير موضوعياً إلى أقصى درجة ممكنة، فهذا دائماً خطورة وجود قدر كبير من الذاتية. ويمكن التقليل من مستوى الذاتية إذا استعمل شكل كمي أو موضوعي من المراقبة .

وإذا ما كانت المراقبة من جانب فرد مثار اتهامات بالذاتية يمكن التقليل من هذه المشكلات بأن يقوم أكثر من شخص واحد بالمراقبة. وباستعمال المراقبات المتعددة كأساس للتقدير. ويمكن إحراز هذا المدخل باستخدام عدد من المدربين. ولكن يندر أن يحظى أي حدة تدريبية بهذا الترف. وبدلاً من ذلك إذا ما كان التدريب ينضوي على أنشطة تدريبية جماعية فإن المجموعة نفسها يمكنها أن توفر الملاحظات المتعددة. إلا أننا ما لم نكن نتعامل مع مجموعة ذات خبرة عالية ومقدمة فحتى التقديرات المتعددة لن تعوض النقص في مهارات المراقبة .

وفي أبسط الحالات فإن المجموعة التي تؤدي النشاط ستكون كذلك هي المراقبة له كما ستكون مسؤولة عن تحليل أداء المجموعة، وهذا المدخل مشحون بالكثير من الصعوبات ورغم استعماله الواسع لتدريب المجموعة كى تكون أكثر وعياً بنشاطاتها فإن قيمته كمدخل للتقدير أقل. وإذا كانت المجموعة تشارك بنشاط في عمل جماعي فمن الممكن إما تبسيط العمل، وإما تبسيط المراقبة بسبب الإزدواجية فيجب عدم مطلوب من الأفراد. ويمكننا ملاحظة مثال مؤثر لذلك الأمر في قائد أو رئيس لمجموعة حقيقية يكتشف أنه بسبب اشتراكه في العمل الذي تجزئه المجموعة فإن قدرته على إدارة المجموعة يقل .

ويمكن سحب بعض أعضاء المجموعة ليصبحوا مراقبين وهذا المدخل يؤدي هي كثير من الأحيان إلى زيادة قيمة الملاحظات. ففي المدخل المعروف باسم مدخل حوض السمك يتم اختيار ستة أعضاء من مجموعة من اثني عشر عضواً ليقوموا بالمراقبة. في حين يطلب من ستة المتبقين أداء عمل ما. وغالباً هذه الطريقة أن المراقبين سيركزون على المراقبة، بينما يركز المشاركون على أداء العمل .

وبعد الحدث التدريبي يمكن تقدير أداء العمل بواسطة الجمع بين وجهات نظر المدربين والمراقبين والتدريب إذا كان إشراكه ضرورياً. والاختلافات في التسلسل ممكنة، ومن المرجح فيه أحياناً استخدام مداخل مختلفة في المراحل المختلفة لكل دورة تدريب. فمثلاً يمكن أن يضب من المشاركين إبداء ملاحظاتهم حول كيفية تدويرهم لأدائهم قبل السماع للترافين بإبداء وجهات نظرهم. وفي النهاية يستقيم المدرب ملء أية فجوات وقد يحكم بشأن أية اختلافات ويعقب على الجوانب الإيجابية في النشاط. إنه إنه بكان يكون من الجيد أن ملاحظات الآخرين ستركز على الجوانب الأقل إيجابية. وكبدل لذلك يمكن عكس تسلسل المتدربين والمراقبين بإعطاء المراقبين الفرصة الأولى لإبداء الملاحظات. وتكاد تكون هناك قاعدة واحدة لا تتغير وهي : يجب ألا يكون المدرب هو أول من يبدي الملاحظات . فبناءً على قوة مركز المدرب فإن وجهات نظره قد تفسد وجهات نظر الآخرين. أو قد تكون للآخرين ردود فعل حصادة لوجهات نظر المدرب وعن ثم يحدث تضارب .

ويستفيد مهارة وخبرة المراقبين قيمة التقدير بالملاحظة، وحتى في حالة قلة خبرد المراقبين فمن الممكن تحسين وضعه من الوضع باستخدام أدلة للمراقبة أو مفكرات ستركز انبناء المراقب على الأقل على الجوانب التي تتطلب معلومات. والعديد من أدلة مراقبة المجموعة تعتمد على مدخل التعلم المتمركز على العمل الذي يتناول الاحتياجات والإجراءات المرتبطة بالعمل والمجموعة والفرد .

ويوضح الشكل البياني رقم (١-٧) نموذجاً مفكرة وضعت للمراقبين الذي يراقبون عملية اتخاذ القرار تقوم بها مجموعة ما .

**مراقبة قائد مجموعة :**

راقب القائد عن كثب في أثناء النشاط ودير ملاحظات قصيرة حول أي وقائع هامة تتعلق برؤوس المواضيع أدناه :

**هل قام قائد المجموعة :**

- بالنسبة للعمل ؟
- بإنجاز العمل ؟
- وما مدى نجاحه ؟
- بتحليل المشكلة وتعريفها بالعمل وفق خطة ؟
- باختيار الأفكار والمقترحات والحلول ؟
- بالاستخدام الأفضل للموارد ؟
- باستعمال كل المعلومات المتوفرة أو التي يمكن الحصول عليها ؟

**بالنسبة للمجموعة :**

- بإعطاء المجموعة فكرة حول العمل بصورة فعالة ؟
- بالتوصل إلى اتفاق حول الأهداف ؟
- بالاتفاق على عملية المجموعة : توقيتها ومقاييسها وإجراءات اتخاذ القرار ؟
- بتلخيص التقدم ؟ وما مدى تكرار ذلك ؟ ومدى جودته ؟
- بتشجيع المجموعة لتعمل معاً ؟
- بضبط المجموعة ؟
- بإبقاء المجموعة على المسار الصحيح ؟
- بإشراك جميع الأعضاء ؟

## بالنسبة للفرد:

بإعطاء كل فرد عملاً ليوديه ؟

بالتأكد من فهم كل فرد للعمل والمهمة ؟

بالتحقق من المهارات والمعرفة الخاصة ؟

بالتأكد من تقدم كل فرد ؟

بإشراك كل فرد حسب الضرورة ؟

بتجاهل أي شخص ؟

بإزعاج أي شخص بصورة واضحة ؟

## الشكل رقم (٧-١) : تحليل الأنشطة

## بالنسبة للبيئة :

كيف بدأت المقابلة ؟

هل اتبع مجرى المقابلة بنية ما ؟

هل تم شرح البنية لمن أجريت معه المقابلة ؟

كيف أنهيت المقابلة ؟

هل كان مجرى المقابلة متركاً لرد فعل من أجريت معه المقابلة ؟

إذا كان الأمر كذلك فكيف تم تحقيقه ؟



## بالتسوية للسلوك :

- ما هي السرعة التي حصلت بها الألفة ؟
- هل كان يتم تشجيع من أجريت معه المقابلة للحديث ؟
- إلى أي مدى كان مجرى المقابلة توجيهياً في موقفه ؟
- هل كان يبدو على مجرى المقابلة بأنه يستمع ؟
- هل كان يبدو الاهتمام على مجرى المقابلة ؟

## عموماً :

- ما هي أفضل ثلاثة جوانب للمقابلة؟
- ما هي أسوأ ثلاثة جوانب للمقابلة؟
- ما هو التقرير الذي تعطيه المقابلة بشكل إجمالي؟

## الشكل البياني رقم (٧-٢) : نموذج مراقبة المقابلة

ومن الممكن تعديل هذا النمط من المفكرة الخاصة بالمراقبة بطرق كثيرة لتناسب النشاط ومتطلباته . فإذا كان النشاط منمركزاً على الدور الفعال لرئيس أو قائد اجتماع فإن بنود المرافقة ستكون ذات علاقة بهذا الدور . مثل :

- ما هو الدور الذي أشرك به الأعضاء ؟
- ما مدى فاعلية اشراك الأعضاء ؟
- ما هو قدر مشاركة الأعضاء في اتخاذ القرار ؟
- ما هو قدر استعمال التخصصات ؟
- وما إلى ذلك ...

ويمكن استعمال مداخل مشابهة في مراقبة التفاعلات أو المقابلات بين شخصين (دون وجود شخص آخر). ويوضح الشكل البياني رقم (٧ ٢) فكرة يمكن استعمالها لمراقبة ممارسة مقابلة ولكن يمكن بالطبع إدخال بعض التعديلات لتناسب مع أنواع أخرى من التفاعل .

وبالطريقة نفسها التي اكتشفنا بها أن التقارير قد تختلف عند تقدير أداء المبرعات، يمكن تطبيق الاختلافات على تقدير ممارسة مقابلة .

فالمدخل الشائع الاستعمال بعد ممارسة مقابلة ما هو الطلب من مجرى المقابلة أن يدلي هو بملاحظاته حول أدائه أولاً. وهذا ما يؤدي في كثير من الأحيان إلى إبراز معظم نقاط التعلم والتي من الممكن تأكيدها من قبل المراقب الذي يلي مجرى المعاينة في تقديم تقريره . وقد يتمكن المراقب من تقليل النقد الذاتي لبعض الجوانب. الصابر عن مجرى المقابلة وإدخال بعض الجوانب الإيجابية، ثم يمكن الطلب من أجريت معه المقابلة للتعقيب من وجهة نظر الطرف المتلقي في المقابلة، وهي وجهة نظر هامة جداً في أية مقابلة .

وأخيراً إذا بقي أي شيء ليقل ، يمكن للمدرب أن يشارك، وربما يتحمل دور المدرب في تلخيص الملاحظات وتوضيحها وإضافة أي جوانب لم نذكر، والتي لها من الأهمية ما يكفي لتبريد التعليق عليها .

وإذا كان هناك عدد من ممارسات المقابلات فإن ملاحظات المراقب ومجرى المقابلة ومن تجرى معه المقابلة قد تحدث في أي شكل يجمع بين الثلاثة شريطة أن يكون المدرب دائماً آخر المشاركين، فيما عدا مساعدة القديرين في تقديم ملاحظاتهم .

#### الوسائل المعينة للمراقبة

إن استخدام المشاركين أنفسهم في معظم الحالات مع إضافة مراقبين أو بدون ذلك أفضل من أشكال المراقبة الأخرى ما دام هؤلاء المشاركون .

بمعلمون كمف يطلون حديثاً تدريبياً من خلال العمل المصنفي في التدريب الذين يقومون هم به .

يكتسبون الممارسة بإعطاء التغذية الراجعة لأنفسهم وللآخرين .

يتعلمون كيف يستخدمون مورداً تحليلياً متوفراً لهم بصورة دائمة ألا وهو أنفسهم .

ولكن من الضروري أحياناً دعم المعلومات الموفرة بالمراقبة. وقد أتاحت لنا التقنية الحديثة مدخلين يمكننا استعمالهما لدعم الطرق الأكثر تقليدية أو استبدالها . وهما :

#### ١- المعدات السمعية :

إن أبسط طرق استخدام الأجهزة في المراقبة هو استعمال جهاز التسجيل. فهذا الجهاز يستطيع تسجيل الحدث لإعاد الاستماع له فيما بعد حين يمكن تحديد بعض الوقائع الحاسمة أو حين يمكن التأكد مع الشخص المشاركون من استخدام خاص للكلمات أو لنبرة الصوت. ففي أثناء تسجيل الحدث يقوم المدرب أو المراقبون الآخرون بالإنصاف لتحديد الوقائع التي تحتاج التعليق عليها وبملاحظة موقع ذلك على شريط التسجيل .

والتسجيل على أجهزة الاستماع عادة ما يكون أكثر فعالية في مواقف تدريب شخص واحد من قبل شخص واحد آخر وليس عند تسجيل حدث تدريب لمجموعة. فاجهزة التسجيل ومكبرات الصوت يجب ألا تكون ظاهرة أو مثيرة للانتباه. ونتيجة لذلك فإن جودة صوت المجموعة قد تكون أقل وخاصة عندما يحندم النشاط. وقد تتفاوت تسجيلات أصوات المشاركين من أصوات غير طبيعية من جهة وغياب للصوت من الجهة الأخرى، إلا إذا كانت مكبرات الصوت والأجهزة عالية الحساسية والتجاوب أو إذا وجد مشغل أجهزة لضبط الصوت والمحافظة على توازنه .

#### ٢- المعدات البصرية :

لأجهزة الفيديو استعمالات أكثر من الأجهزة السمعية وذلك لأن أجهزة الفيديو تشمل على معدات سمعية وبصرية. وهناك مدخلان ممكنان هما : استخدامها كوسيلة بصرية فقط، أو الحصول على تسجيل دائم .

إن إحدى المشاكل الرئيسية التي تواجه المراقبة، كما يدرك من يراقبون نشاط الطيور في بيئتها الطبيعية، هي وجود المراقبين شخصياً. هذا الوجود قد يؤثر على أداء

المدرسين الذين يمارسون تفاعلاً أو عملاً ما، وإذا ما أزلنا هذا التشبث الناتج من المراقبة بإبعاد المراقبين فإننا كذلك تبعد وسيلة إعطاء تغذية راجعة خاصة بالمراقبة .

ولكن إذا أبعدنا المراقبين إلى غرفة أخرى واستبدلناهم بكاميرا تلفزيونية موصلة بجهاز استقبال في غرفة المراقبة، نكون قد حللنا هذه المشكلة بفض الشيء، فالمراقبون يستمعون رؤية وسماع كل شيء يحدث، ولكن لا أحد يراهم أو يسمعهم، وهذا الحل نمودجي من الناحية النظرية ولكننا للأسف نكون قد أدخلنا عامل إفساد آخر هو الكاميرا، فالمشاركون مدركون لوجود الكاميرا وهناك خطورة الإفراط في الفعل أو رد الفعل بسبب ذلك، وفي الممارسة يفعلون عادة في البداية ولكن بعد فترة يصبحون أقل وعياً لوجود الكاميرا وطبيعيين بصورة متزايدة كلما تقدم الحدث التدريبي أو الدورة. ويجب الانتباه إلى إمكانية حدوث ذلك وأخذ تأثيراته في الاعتبار عند التوجيه، وفيما بعد يمكن أن يلتقي المراقبون والمشاركون معاً بالطريقة التقليدية لمناقشة ما حدث .

ومن الإضافات المفيدة للأجهزة الأساسية والتي ستساعد في النقاش بعد الحدث التدريبي جهاز تسجيل الفيديو والذي يستخدم بنفس طريقة عسجل الصوت، ولكن له استخدامات أوسع وكبر أثراً وذلك لأن في مقود المشاركين رؤية أنفسهم .

والقدرة على أن يرى الشخص نفسه من خلال الفيديو لها محاسنها ومساوئها. فبعض الأشخاص قد تسحرهم مشاهدة أشخاصهم للحد الذي يعيق رؤيتهم واستماعهم لما يفعلون، كما أن من مساوي التسجيل بالفيديو ومسجل الصوت أن التغذية الراجعة عن استخدام هذا التسجيل تأخذ وقتاً أكثر مما لو لم يتم استخدامه. ولكن لا بد من استخدامه، وقد يكون هنالك رد فعل سلبي من قبل المدرسين إذا استعمل التلغاز ولم تنجح لهم الفرصة لمشاهدة النتيجة .

وكما هي الحال في استخدام جهاز التسجيل فإن التسجيل بالفيديو أكثر فاعلية حين يتعلق الأمر بحدث بين شخصين فقط. أو مجموعات صغيرة جداً لنفس الأسباب . وهي قيود الصوت والرؤية، ويدهى أنه يمكن التسجيل لمجموعة أكبر إذا ما كان هناك مخرج مزود بثلاث كاميرات أو أكثر لتصوير المجموعة كلها أو أجزاء مختلفة منها. ويمكن الحصول على حل وسط باستعمال كاميرتين مثبتتين مع فيام الحزب بتشغيل

جهاز تحويل بصري، ولكن المدرب لا يستطيع عمل أشياء كثيرة أخرى أثناء قيامه بهذا العمل .

ومن الممكن أحياناً التقليل من مشكلة الزمن بإتاحة المجال للمشاركين لأن يشاهدوا التسجيل في وقتهم الخاص أو عندما يمكن إعفاؤهم من ممارسة نشاط ما . وكمثال فقد قمت أثناء دورة تقديم ذاتي بتسجيل تقديم أحد الأفراد واستخدمت التسجيل بعد أني في مقويم نعتية الراجعة مباشرة بعد الحدث . كما استخدمت أيضاً كل المادة المسجلة ولكن عندما كان ذلك يحدث لم يشارك المقدم في تقديم الشخص الذي تلاه . فقد كانوا يجلسون في مكان آخر يشاهدون تقييماتهم من خلال الفيديو (أو انمسي ما يمكنهم احتياله منه) . وبهذه الطريقة يمكن استخدام التسجيل بالفيديو ، ولكن لا يستهلك سوى وقت إضافي قليل ، ومن الممكن استخدام مدخل مماثل في تسجيل دورات التدريب على المقابلات والمفاوضات ودورات التدريب على المبيعات والتسويق وإدارة الاجتماعات .

#### تحليل السلوك :

تحاول مداخل المراقبة العامة باستخدام وسائل مساعدة أو بنوتها التقليل من الضبيعة الذاتية للمراقبة والتقدير . وتحاول مداخل أخرى التقليل من الذاتية إلى أبعد من ذلك ، وتحليل السلوك الذي ذكر سابقاً هو أداة ناجحة من تلك الأدوات ، ويتراوح استعماله من التحليل والتغذية الراجعة لتفاعل بين شخصين من خلال المراقبة والتحليل والتغذية الراجعة الخاصة بمهارات الرئيس وأساليبه وسلوكه ، إلى مراقبة عملية مجموعة بأكملها وتقديمها .

والتغذية الراجعة والمناقشة المتعلقتان بالملاحظات قد تختلفان وفقاً للنشاط الذي تتم مراقبته . ففي معظم أساليب المراقبة والتغذية الراجعة من الشائع والمتوقع بالتأكد أن تناقش نتائج المقابلة مباشرة عقب التفاعل . كما أن مراقبة عملية خاصة بمجموعة اتخاذ قرارات أو بنشاط تفاوضي أو بجهازات الرئاسة تحتاج أيضاً النظر فيها فوراً بعد الحدث ، ولكن إذا ما كنا ننظر على سبيل المثال إلى تطوير المهارات السلوكية فلا بد يكون من الخضورة النظر على الفور إلى حدث واحد بصفة مستقلة .

فكلما احتجت لمراقبة وتحليل المهارات السلوكية لمجموعة أقوم بتأخير نشر النتائج أطول فترة ممكنة كما أعوم بالتأكيد بمقاومة الجبل إلى موضيحتها بعد النشاط الأول. فسلوك الأشخاص يختلف بدرجة كبيرة من حدث إلى آخر لأسباب كثيرة. فقد لا يجذبهم نشاط ما، وقد لا يعرفون شيئاً عن موضوع النشاط، وقد يكون لوقت إجراء النشاط تأثير عليهم. وهكذا... ولذلك فإن نشر مراقبة المخلوق بعد أي نشاط قد يعطي صورة خاطئة إجمالاً رغم أنه قد يكون دقيقاً بالنسبة لذلك الحدث المعزول. ويمكن التوصل إلى نحل سلوكي أو لمحة شخصية أكثر واقعية من خلال عدد من النشاطات. وذلك على الرغم من أن النظر إلى الاختلافات من نشاط إلى آخر يبقى ضرورياً.

وفي دورات المهارات الخاصة بالتفاعل بين الأشخاص والتي أهتم بها فإني أقدم التغذية الراجعة المتعلقة ببيانات المراقبة الراجعة إلى المشاركين في نهاية اليوم ذاته حيث يكونون وقتها قد أدوا سبعة نشاطات سلوكية أو أكثر. كما يكونون على استعداد للنظر إلى البيانات في ضوء أي تغيير سلوكي ضروري. والشكل البياني رقم (٧-٢) يوضح مثالاً نموذجياً لورقة التغذية الراجعة التي تعطى لمحة عن فرد مشارك في دورة تفاعل للمهارات. فالصفوف الأفقية تمثل الأصناف السلوكية التي تمت مراقبة الفرد من خلالها. وتستعمل الأعمدة لكل نشاط تمت مراقبته وتدون عدد المشاركات، والمشاركات المتعلقة بالصنف ذي الصلة والعدد الأولي للمشاركات معطى على شكل نسبة مئوية. ويتم جمع عدد المشاركات في كل نشاط ثم مقارنته بجمع مشاركات المجموعة المعطى على شكل مجموع أولي وأيضاً على شكل متوسط افتراضي للمجموعة. ويتم جمع المشاركات في كل صنف ويستخرج المتوسط ويدخل في العمود الرأسي الأخير للتوصل إلى نمط عام أو لمحة عامة لكل صنف سلوكي.

وفي الأحوال الطبيعية يقوم الأفراد عند هذه المرحلة من دورة مهارات التفاعل باتخاذ قرارات مبنية على هذه التغذية الراجعة تتعلق بأي تعديلات سلوكية قد تكون ضرورية. وعندما يتم تشغيل هذه الخفض يمكن رصدها عن طريق التحليل المستمر واستخلاص لمحة ما بعد التعديل.



## مراجعات الدورة :

بالإضافة إلى فحص تقدم الأفراد يمكن رصد تقدم الدورة ومواقف المشاركين بفرض تعديل المادة والمدخل إذا كان ذلك ضرورياً .

وغالباً ما تجرى هذه المراقبة عن خلال مراجعة عند انتهاء أحداث كل يوم، وتوجه للمشاركين أسئلة مثل :

ماذا تعلمت اليوم ؟

ما الذي ساعد في التعلم ؟

هل هناك شيء أعاق تعلمك اليوم ؟

إذا كان الأمر كذلك، كيف حدث ذلك ؟

هل كان هناك شيء كنت تفضل أن :

\* يخصص له وقت أكثر ؟

\* يخصص له وقت أقل ؟

\* يحذف ؟

ويطلب من المشاركين حل ورقة مراجعة تشتمل على هذه الأسئلة ويتاح لهم فترة عشر دقائق لهذا الغرض في نهاية كل يوم . وتعطي أوراق المراجعة للمدرب الذي يقوم بتلخيص المعلومات وتجليها قبل صباح اليوم التالي ، وتستعمل المعلومات أولاً كأساس للنقاش في بداية اليوم التالي . وفي كثير من الأحيان ينمخض عن ذلك أكثر من مجرد نقاش بسيط، لأنه إذا ما عكست أوراق المراجعة رغبة مشتركة لقضاء زمن أطول في موضوع معين (ربما لأن ذلك الموضوع لم يتم قبوله أو فهمه بصورة كاملة). يجب على المدرب أن يتخذ تلك البيانات في الاعتبار . ومن الممكن تطبيق سبر الدورة في طريقها الطبيعي حتى يمكن تخصيص بعض الوقت لعلاج الإخفاق أو الحذف، وإذا لم يتم عمل ذلك فإن الدورة لن تسير بفاعلية .



ويمكن استعمال مراجعة يومية بسيطة وفعالة تون الحاجة إلى بيان مكتوب في نهاية التدريب اليومي . ففي بداية كل يوم تدريب يمكن أن يطلب من المشاركين في الدورة أن يحدد كل واحد منهم ثلاث كلمات تعكس مشاعره أو وجهه نظره حول اليوم السابق وما تم فيه من نشاطات تدريبية، ويتم كتابة كلمات كل مشارك على ورقة تثبت على جدار غرفة التدريب. وتعد الكلمات للمجموعة للاعتراض عليها أو توضيحها عما قد يؤدي إلى نقاش حيوي . واعتماداً على الكلمات وما ينشأ من النقاش يستطيع المدرب اتخاذ أي إجراء ضروري لتمديد النقاش أو متابعة ما أثير عن أوجه إذا ما حددت مراجعة الكلمات الثلاث جوانب تتطلب مزيداً من الإجراءات .

وترتبط نتائج هذا النوع من المراجعة بعدة طرق بتوعية التدريب، والمداخل أكثر صلة، ولكن ليس بصورة كاملة، بالمدرّب على العلاقات الإنسانية بشكل ما ، كالمبيعات والتفاوض وإجراء المقابلات والتفاعلات وهلم جرا...

وقد استعملت هذه الطريقة في بداية كل يوم في دورة تشكيل فريق . وفي إحدى المرات استمر النقاش الناتج عن كتابة كلمات المجموعة خلال ما تبقى من ساعات الصباح ونتج عنه تنفيذ واجبة مفصلة داخل المجموعة، ولكن الطريقة مفيدة بنفس القدر للمدرّب الذي يقوم بتدريب ذي طبيعة ميكانيكية أكبر، إذ إن ذلك سيعطيه تنفيذ راجعة باستمراؤ حول مواقف المجموعة نحو التدريب المقدم وشيئاً من قياس ما أحرز من فهم . فعلى سبيل المثال إذا وُثقت كلمة "مشوش" عدة مرات في صباح يوم ما . تكون هناك مؤشرات واضحة على أن المدرّب يواجه مشكلة تتطلب الحل .

#### تقنيات الجلسات :

من الضروري أحياناً أن يكون المدرّب قادراً على تقويم سير الحدث التدريبي بطريقة أكثر رسمية من استعمال المراجعة اليومية أو مدخل الكلمات الثلاث، ويمكن عمل ذلك إما على أساس كل جلسة وإما على أساس يومي، وعلى الرغم من الحصول على بعض الفوائد من هذه التقنية المراجعة الفورية فلا بد من إدراك المخاطر الممكنة الحدوث، فالخطر الرئيسي هو أن الجلسة قد يتم تقويمها مثلاً في حد ذاتها، وهذه ليست مشكلة ما دامت الجلسة مستقلة في ذاتها، ضمن الدورة التدريبية ولا تعتمد على

أي جلسات أو نشاطات أخرى . وهذه ليست دائماً هي الحالة ، والضييع أكثر هو أن يتم الربط بين سلسلة من الجلسات والنشاطات وألا تكون قائمة بعد ذاتها . وإذا كانت الجلسات مرتبطة بعضها ببعض وتم عمل التقويم بعد كل جلسة فإن وجهات النظر ستتم بشكل منقول ويمكن أن تعطى صورة خاطئة تماماً ، والخطر يقل عندما يتم عمل التقويم في نهاية اليوم ، إذ إن من المحتمل إكمال السلسلة المنصلة أثناء تلك الفترة . ولكن فإن نفس المشكلات المتعلقة بالجلسات المفردة قد تحدث إذا لم تكتمل سلسلة الجلسات إلا جريباً في نهاية اليوم . وفي مثل هذه الظروف من المحتمل أن تكون الفعالية أكبر إذا تمجل التقويم حتى الانتهاء من سلسلة الجلسات بغض النظر عن الوقت الذي يحدث فيه ذلك .

وبالطبع يجب أن يقرر المدرب مسبقاً ما هي التغذية الراجعة المطلوبة والأهم من ذلك سبب الحاجة الداعية إليها وكلمة "سبب" هذه غالباً ما يتم تجاهليها . وليس هناك مغزى كبير في جمع المعلومات لجرد جمعها فقط . فإذا ما كشفت التقديرات عن وجود خطأ ما فإن المدرب سيجاهون خطر فقدانهم لمصداقيتهم إذا لم يفعلوا شيئاً تجاه ذلك . وقد لا يتوفر لهم الوقت لمعالجة أي مشكلات ، وإذا كان الأمر كذلك يجب عدم توجيه الأسئلة .

هناك مدخلان متوفران لإثبات صحة عمل الجلسات ، وأكثر شيوعاً منهما لا ينضم أكثر بكثير من قاعدة نطلب التشير بعلامة (✓) . ولهذا المدخل عدد من المزايا لأنه :

يمكن ملؤه بطريقة سريعة جداً إذا كان الوقت المتاح محدوداً .

من الممكن تحليله حسابياً عن طريق إجراء حسابات مختلفة على مجموع النقاط المتوسطات ، النسب المئوية ، المجاميع المقارنة ، وهكذا ...

إذا تركنا جانباً صياغة الأسئلة لا توجد أشياء كثيرة معقدة مطلوب القيام بها .

يمكن عمل استبانة للمنها بعد كل جلسة ، أو بعد مجموعة جلسات ، أو كأداة لمراجعة في منتصف الدورة ، أو مراجعة عند نهاية الدورة ، أو كاستبانة للتقويم الطويل الأمد .

والمعلومات التي يوفرها مدخل بسيط كهذا لابد أن تكون بالضرورة محدودة، ومخاطر وضع الإشارة بون تفكير كثير واضحة، وقد يبدو النقاط مجردة من الطابع الشخصي، ونتيجة لذلك فقد لا يعطون إجابات دقيقة وأمنية لأسباب مختلفة - الوصفة الكلاسيكية لورقة الشعور بالسعادة .

والاستبانة الوسيطة من هذا النوع والتي هي أكثر شيوعاً تؤسس على مدخل المفاضلة بين دلالات المعاني ، ويستخدم على المقوم أن يتخذ عدة قرارات قبل وضع استمارة الاستبانة الفعلية .

هل المفترض أن تعالج الاستبانة جلسة واحدة فقط ؟

أو ينبغي أن يغطي مجموعة من الجلسات ذات الصلة ؟

ما هي نوعية الأسئلة التي يجب أن توجه حول كل جلسة ؟ (ماهي المعلومات التي أحتاج إليها ؟).

ما هو حجم سلم الدرجات الذي ساستعمله ؟

هل ساستعمل عدداً فردياً أو زوجياً من خانات تسجيل النقاط ؟

أين ستضع المقياس الجيد - على اليسار أم على اليمين؟ (يحاول بعض المقومين النذاكي بشروع ذلك في كافة أسئلة الاستبانة كي يتأكدوا على ما يبدو - من أن المقومين يقرأون الأسئلة قبل الإجابة عنها، وغالباً ما يحدث ارتباك في الإجابة سواء كان المقومون عنهم بالمراجعة أم لا ) .

وإذا كان الغرض من الاستبانة استعمالها في جلسة واحدة فقط أو مجموعة جلسات قصيرة ، فيمكن توجيه مزيد من الأسئلة بون جعلها صعبة التناول .

وبوضيح الشكل البياني (٧-٤) نموذج استبانة وسطية حول جلسة قد يكون لأيسط نموذج ممكن رغم أنه ليس بالضرورة الأكثر فاعلية، هذا، ولم توضع أرقام تبين الدرجات على النموذج، رغم أن المقوم يعرف هذه الأرقام وطريقة اتجاهها : من اليسار إلى اليمين . متزايدة أم متناقصة .

وفي المثال التالي الذي يتضح جزء منه فقط في الشكل البياني رقم (٧-٥) أدخلت أرقام الدرجات لإعطاء المدرب مؤشراً على مدى الدرجة التي يعطونها لأحد البنود وللمساعدة المقوم في عمل التحليل الحسابي .

### الجلسة : دورة الإدارة :

رجاء النظر في الجلسة التي انتهت لتوها ثم أدخل علامة (✓) في الخانة التي تمثل - إلى أقرب حد ممكن - إجابتك عن كل سؤال ، فمثلاً إذا وجدت الجلسة شيقة جداً فضع علامة (✓) في الخانة على الجانب الأيسر. وإذا وجدت شاقة جداً فضع نفس العلامة في الخانة على الجانب الأيمن. والخانات بين هذين الطرفين يمكنك وضع درجة بينهما .

### الشكل البياني رقم (٧-٤) : استبانة الجلسة (١)

مثلة	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	شيقة
محببة للارتباك	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	واضحة
معقدة	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	بسيطة
الوقت طويل جداً	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	الوقت قصير جداً
الوسائل فقيرة	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	معددة الوسائل جيدة
يجب حذفها	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	يجب الاحتفاظ بها
تعلعت القليل	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	تعلت الكثير
تأكدت من القليل	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	تأكدت من الكثير
هل لديك تعليقات ؟	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	بصورة مفيدة

ومن الممكن تغيير كل من الاستبيانين في الشكلين البيانيين رقم (٧-٤) ورقم (٧-٥) كما أُلحِق إليه أعلاه، ولكن هناك خطورة في هذه الصيغة، وقد تكون المشكلة الرئيسية التي تواجه المدرب هي أنه إذا ما دلت الإجابات على أن هناك شيئاً خفاً، فتمه وصف يبين الحجم الكامل للمشكلة، مما يعنى القيام بنشاط إضافي لتحديد طبيعة المشكلة أو المشكلات .

وإضافة بسيطة نسبياً لهذا النموذج يمكن أن تنتج هذه المعلومة. فمن الممكن توجيه سؤال مباشر يتطلب من المدرب الإجابة عنه. وفي المثال أُلحِق الأسئلة بسؤال عام هو هل لديك تعليقات؟ ففي الكثير من الحالات، ما لم يتم بناء علاقات جيدة بين المدرب/ المتعلم وإعطاء وقت كافٍ للـ النموذج، فإما ألا تكون هناك تعليقات وإنما أن ما أدخل من معلومات قليل بحيث لا تكون له قيمة.

### الجلسة : نورة الإدارة :

وجاء النظر في الجلسة التي انتهت لتوها، ثم أدخل علامة (✓) في الخانة التي تمثل - إلى أقرب حد ممكن - إجابتك عن كل سؤال. فمثلاً إذا وجدت الجلسة شيقة جداً فضع علامة (✓) في خانة الدرجة ٥، وإذا وجدت أنها مملة جداً فضع علامة (✓) في خانة الدرجة ١. والخانات الواقعة بين هذين الطرفين تمكّنك من وضع درجة بينهما. وبعد تقدير إجاباتك عن الأسئلة الرجاء الإجابة عن الأسئلة في نهاية جدول الخانات بصورة كاملة ما أمكن ذلك.

### الشكل البياني رقم (٧-٤): استبانة الجلسة (٤)

شديدة	١	٢	٣	٤	٥	مملة
واضحة						مسببة للأزمات
بسيطة						معقدة

ويوضح الشكل البياني (٦-٧) صيغة أكثر فائدة تتضمن هذه الأضافة البسيطة.  
(الأسئلة الموضوعة على شكل بنود أوردت بصورة مختصرة).

ويوضح من الشكل البياني رقم (٦-٧) أن للمتدربين فرصاً جيدة لإعطاء تغذية راجعة مفصلة حول مشاكل التعلم الحالية، ومن أجل أن يكون هذا المدخل فعالاً يجب على المدرب القيام في أسرع فرصة بتقويم المعلومات وتلخيصها كي يتخذ الإجراء المناسب. فعلى سبيل المثال إذا تم مل- الاستبانة في نهاية الجلسة، يجب عمل نظام للتغويم الفوري للأوراق. ويجب حسم أي مشكلة فوراً أو يتم التوصل لاتفاق مع المجموعة حول الوقت الذي سيتم فيه حسمها، وهذا يوضح القطر الكامل في استعمال المراجعة الوسطية، إذ لا بد من فعل شيء- بأسرع ما يمكن بخصوص المشاكل التي يتم تحديدها. بوقت البرنامج ونسلسله فد يشعان صعوبات تجاه هذا الإجراء، ولكن يجب معالجة هذه الصعوبات.

وإذا ما تم ملء أوراق التقديرات لمجموعة من الجلسات في نهاية اليوم - كما جرت العادة - يجب عمل التحليل قبل بداية التدريب في اليوم التالي كما يجب معالجة أي صعوبات في ذلك الوقت.

#### الشكل البياني رقم (٦-٧): استبانة الجلسة (٢)

شقة	١	٢	٣	٤	٥	مملة
واحدة						مسيبة
بسيطة						معقدة

إذا كان تقديرك لكل سؤال ١ أو ٢ رجا- التوضيح اذناه لماذا أعطيت هذا التقدير .  
إذا كان تقديرك لكل سؤال ٤ أو ٥ رجا- التوضيح أسباباً لماذا أعطيت هذا التقدير .  
إذا كان تقديرك ٣ مقابل أي بند رجا- التوضيح بدقة ما تعنيه بهذا التقدير

## الجلسة : نورة الإدارة :

رجاء النظر في الجلسة التي انتهت لتوها ثم ضع علامة (✓) في الخانة التي تتصل إلى أقرب حد ممكن إجابتك عن كل سؤال . فمثلاً إذا وجدت الجلسة شيقة جداً فضع علامة (✓) في خانة الدرجة ٤ ، وإذا وجدت مملة جداً فضع علامة (✓) في خانة الدرجة ١٠ ، والخانات بين هذين الطرفين تمكّنك من وضع درجة بينها . وبعد تقدير إجاباتك رجاء الإجابة عن الأسئلة في نهاية جدول الخانات بصورة كاملة ما أمكن ذلك .

## المراجعة المؤقتة المتطورة :

من الممكن في أي مدخل للتقدير المؤقت ألا يدلي المشاركون بما يشعرون به حقيقة في أي شكل من أشكال المراجعة الشفهية أو المكتوبة . وقد تعطي الإجابات غير الصحيحة لأسباب مختلفة ، إذ يتوقف ذلك على ما حدث أثناء الحدث التدريبي حتى تلك المرحلة ، إما بالنسبة لمحتوى التدريب ، وإما التفاعلات بين المتدربين ، أو التفاعلات بينهم وبين المدرب ، أو بعض التأثيرات الخارجية . حين يتم اكمال استبيانات الجلسات أو الاستبيانات المؤقتة بون ذكر الأسماء ، فهي لا تتطلب تبريراً حقيقياً للملاحظات المضمنة . ولمواجهة هذا التأثير الممكن فإني أفضل استعمال ما اكتشف أنه أداة الأكثر فاعلية في التقدير المؤقت لمعظم أحداث التدريب ، وهي المراجعة المؤقتة المتوالية .

لنأخذ كمثال نورة تدريبية يشارك فيها (١٦) متدرباً لفترة أربعة أيام وقد بدأت النورة يوم الاثنين في وقت الغداء . وقد جفر المدرب في بداية التدريب صباح الأربعاء أنه يبدو أن هناك حاجة لمراجعة وجهات نظر المتدربين في تلك المرحلة ، وأول إجراء سيكون الطلب من كل فرد كتابة ثلاث عبارات يود الإلقاء بها حول الدورة حتى تلك المرحلة . ولا يجب إعطاء أي إرشادات إضافية . وفي الواقع ليس هنالك ما يمكن إعطاؤه . وبالتالي ينبغي أن يكون ما يكتبه المشاركون هو ما يروونه هاماً . كما يجب تخصيص سبع أو ثمان دقائق لذلك .

ويتقسم المجموعة بعد ذلك إلى ثمانية أزواج لتفرد من بين السنة عبارات المشتركة التي وضعها كل زوج أي ثلاث عبارات يرغبان في متابعتها. هذا التقيد يدخل عناصر المخاطبة والتأثير والتفاوض، والتعامل مع الاختلاف والتعارض، ومهارات العرض، قم بتخصيص من عشر إلى اثني عشرة دقيقة لهذه المرحلة .

عندما يستقر الرأي حول العبارات الثلاث يجب تكوين أربع مجموعات تضم كل واحدة أربعة أشخاص ، ونسخر العملية على نفس النوال- وهي الاتفاق على ثلاث عبارات خلال اثني عشرة دقيقة .

وإذا سمح الوقت يمكن تكرار العملية مع مجموعتين تضم كل واحدة منهما ثمانية أشخاص، ويتم اختبار ثلاثة تعبيرات من كل مجموعة بعد اثني عشرة إلى خمس عشرة دقيقة .

أما إذا كان الوقت محدوداً فيمكن حذف المرحلة التالية، ولكن من المفيد جداً جمع المجموعتين المتألفتين من ثمانية أشخاص في مجموعة واحدة وإعطاهم فترة عشر دقائق لمناقشة العبارات الست. ولا يجب أن يطلب منها تقليل عدد العبارات خلال هذه المناقشة ولكن يجب ألا تظهر أكثر من ست عبارات بعد انتهاء المناقشة .

وبالطبع يمكن تغيير هذه المرحلة وفقاً لعدد الأشخاص في مجموعة التدريب. فمثلاً بعد المزاوجة أو العمل الفردي يمكن تكوين مجموعات ثلاثية إما يقسم بعض المجموعات الزوجية الأصلية بالانتقال مباشرة من المرحلة الفردية إلى الثلاثية .

وأما كانت الطريقة المتبعة ، يجب أن تعطى المجموعة الكاملة الفرصة لمناقشة العبارات الست النهائية قبل إدخالها في جدول بالشكل الموضح في الشكل البياني رقم (٧-٧) .

يجب إدخال العبارات التي يتفق عليها في الجدول والذي يجب عرضه على لوحة أو على الجدار. ويدعى المشاركون لوضع علامة ( × ، / ، = ، إلخ ) مقابل كل تعبير في واحد من الأعمدة في الجانب الأيمن من الجدول . وقد ترأست هذه الأعمدة عبارات أعارض بشدة ، أعارض ، أو أوافق ، أو أوافق بشدة .



وبمجرد إدخال جميع وجهات النظر فسوف يبرز نعط، من الممكن أن تغطي فيه الموافقة أو الاعتراض مقابل العبارات المضللة، وأحياناً قد تتوزع الآراء توزعاً كبيراً، والتعبيرات نفسها، وتوزع وجهات النظر قد يتشكل أولاً أساساً للنقاش حول أي مشكلات أو صعوبات أو تناقضات قد تبدو أخذة في الظهور، وثانياً قد يتشكل أساساً للنقاش والاتفاق حول كيفية حسم هذه الجوانب .

#### الشكل البياني رقم (٧-٧) : جدول المراجعة المؤقتة المنظورة

البيانات	اتفاق بشدة	اتفاق	أعارض	أعارض بشدة

وقد نستغرق مراحل اتخاذ القرار المنظورة المتوالية ما بين (٤٥) دقيقة إلى ساعة أو أكثر حيث يعتمد ذلك على عدد المجموعة وساهل المدرب في تخصيص زمن للنقاش، بالإضافة إلى عشر دقائق لتقوم المجموعة بإدخال وجهات نظرها، وستحدد عدد المشكلات وحجمها ونبيعتها .عندئذ الفترة التي تحتاجها مناقشة المشكلات المحددة وحسمها - وقد يستغرق ذلك ساعة أو ما يقاربها، ولكنه قد يستغرق وقتاً أطول إذا تم تحديد مشكلات رئيسية .

وإذا ما جرت مراجعة وتم تحديد مشكلات فمن الضروري توفير الزمن والموارد لحسم الصعوبات، وإذا لم تكن هناك إمكانية لتوفير وقت لحسم الصعوبات، فإن البحث عن وجهات النظر الملائمة ليس هدفاً للوقت فحسب بل هو خطر أيضاً، فقد يتم القضاء على التزام أعضاء الدورة إذا طلبت منهم وجهات نظرهم ثم لم تعط الاهتمام .

إن تقديرات رد الفعل الفورية التي سبق وصفها كانت كلها تتعلق بتقدير الجلسات والنشاطات ومدى التعلم، ولكن جزءاً حيويًا من الحدث التدريبي لا يتمثل فقط في محتوى المادة ولكن أيضاً في اشتراك المدرب، وامتيازات الجلسات الموضحة في الأشكال البيانية من (٧) إلى (٦-٧) تعطي أيضاً مؤشراً على رد فعل المتدربين تجاه المدرب، فعلاً الملاحظات حول ما إذا كانوا قد وجدوا الجلسات شاقة/مملة، بسيطة/معقدة ، واضحة/مسيبة للارتباك، لا تتعلق بالمادة محسب وإنما أيضاً بالمرونة

التي قدم بها المدرب. وأحياناً تكون هناك ضرورة لدراسة فاعلية المدرب بصورة أكثر عمقاً. وعادة ما تكون الحاجة لذلك من قبل رئيس المدرب الذي يقوم بالملاحظات، ولكن غالباً ما يكون الأشخاص الذين يستطيعون التعليق بصورة أكثر واقعية هم الواقعون في الطرف الآخر من عملية التعليم، وهم المدربون .

ويجب تقديم استبيانات تقدير المدرب بحرص شديد، وأرى هناك مخاطر كثيرة عندما يقدم رئيس المدرب هذه الاستبيانات ويطلب من المدربين علماً. ففي أثناء الحدث التدريبي تنمو علاقة بين المدرب والمتدرب، جيدة كانت أم سيئة، ومن المحتمل أن ينعكس ذلك في صرقى النقيض اللذين يردان في الاستبانة التي يضعها رئيس المدرب .

#### الشكل البياني رقم (٧-٨) : استبانة تقدير المدرب

الدرجة	الواجبة	المدرب	التاريخ	الموقع
جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف	جاء
١	٢	٣	٤	٥
١- كيف قدم/شمت المادة ؟	١	٢	٣	٤
٢- كيف وصف/وصفت الأهداف ؟	١	٢	٣	٤
٣- كيف أوجز/أوجزت المحتوى ؟	١	٢	٣	٤
٤- كيف أوجز/أوجزت المدخل ؟	١	٢	٣	٤
الجزء الرئيسي من الجلسة :				
٥- كيف صمم/ صممت الجلسة يتسلسل منطقي؟	١	٢	٣	٤
٦- كيف استخدمت الأسئلة؟	١	٢	٣	٤
وهكذا...				

وقد تحدث نفس النتيجة إذا ما قام المدرب بوضع الاستبانة، ولكن الخطر قد يقل إذا قدمها المدرب بطريقة طييعية، وكان صريحاً مع المجموعة حول أهداف التقدير. وهي أن يتمكن من تحسين قدراته. ومهما كانت الطريقة المستعملة، فإن هذا المدخل للتقدير دائماً ما يكون سهل الإفساد بدرجة أعلى من تقدير الجلسات؛ لأنه يطلب من المتدربين إبداء ملاحظاتهم حول شخص وليس حول شيء. والشكل البياني رقم (A-V) يقترح جزءاً من صيغة ممكنة لاستبانة من هذا النوع.

#### الإضرام في استخدام الاختبارات :

المدربون الذين يستخدمون الاختبارات أثناء التدريب أو يرون الحاجة لذلك من أجل الحصول على تقديرات فورية، يجب أن يدركوا وجود خطورة حقيقية في ذلك، وهي رد فعل المتدربين السلبي تجاه الاختبارات التقديرية. فإذا كان عليهم ملء استبانات بصورة متكررة فإن ذلك قد يصبح مملاً، وقد يؤدي الاستمرار في ذلك إلى نتائج عكسية، وقد يكون المتدربون متعبين بحيث لا يستطيعون أداء عمل آخر في نهاية اليوم التدريبي. وقد يكونون متلهفين على الانصراف لتناول العشاء أو للراحة، ونتيجة لذلك فقد تكون إجابات ملء الاستبانة إما سطحية وإما تعتمد على الصدفة، وإذا جرى تأجيل التقديرات ذات الطبيعة المفصلة إلى صباح اليوم التالي فقد لا يتم تذكر بعض الأشياء، الأمر الذي قد يكون هائلاً في حد ذاته وخاصة إذا ما نشأ نمط معين.

لذلك فإن المدرب لا يمكنه أن يتوقع نجاحاً أو تعاوناً بنسبة مائة بالمائة، ولكن يجب عليه أن يحاول الموازنة بين الحدين الأدنى والأقصى من استخدام الاختبارات، حتى يمكنه الإلمام بكيفية سمر الحدث التدريبي ومدى التعلم الذي يتم تحقيقه.

## الفصل الثامن

### إثبات الصحة بعد نهاية الحدث

يتم الحدث الثاني الهام لإثبات صحة العمل عند نهاية برنامج التدريب. حيث الحدث الهام الأول هو أي تقديرات أو اختبارات قيل التدريب أو عند بدئه. والاختبارات أثناء الحدث التدريبي مهمة أيضاً، ولكن مع الأخذ في الاعتبار مقاسم الإفراط في الاختبارات فإن خطة إثبات صحة العمل ستظل ناجحة إذا تم حذف المرحلة المؤقتة .

وعند هذه المرحلة من إثبات صحة العمل في نهاية برنامج التدريب يمكننا أن نفرق بين إثبات صحة العمل من الداخل والخارج. فإثبات صحة العمل من الداخل يمكن اعتباره تقديراً لصحة دورة التدريب نفسها. هل كانت أساليب التدريب مناسبة أكثر من الأساليب الأخرى؟ هل كان محتوى التدريب مناسباً لمجموعة التدريب؟ هل كان التدريب مساعداً على التعلم؟ لذلك فإن إثبات صحة العمل من الداخل يرتبط بالتدريب، في حين يرتبط إثبات صحة العمل من الخارج بمدى ما تعلمه المتدربون من تجربة التدريب .

لقد تم في الفصول السابقة وصف عدد مختلف من مقاييس إثبات الصحة. والتي من الممكن استعمال بعضها ليس فقط في مرحلة ما قبل التدريب وأثناء المراحل المؤقتة. ولكن أيضاً في نهاية مرحلة التدريب، وذلك في كل من إثبات الصحة من الداخل والخارج. وتشابه الاستعمالات أمر منطقي، إذ إننا نحاول عند إثبات الصحة تقدير التغيرات بين موقف ما قبل التدريب وما بعده على مدى تسلسل أحداث التدريب. والبدهي أنه من الضروري مقارنته اختباري بداية التدريب ونهايته مباشرة، وإلا قلن يكون إثبات الصحة واقعياً. وليست هنالك ضرورة كي يكون الاختباران متطابقين قابليين للمقارنة فقط، إذ إن التعبير الذي يحدث قد يكون إضافة مهارات جديدة بدلاً من معالجة مهارات قاصرة .

لقد سبق وصف معظم مداخل إثبات صحة العمل وألواته، ولذا فسوف نناقش هنا في إيجاز دورها فيما بعد التدريب على الرغم من أن هنالك بعض المداخل التي يصادفها الشخص عند نهاية الدورة .

## إثباتات الصحة من الداخل :

لنتناول أولاً مدخل إثبات الصحة الخاصة بالتدريب نفسه .

## المراجعة الجماعية .

تعد المراجعة الجماعية واحدة من أكثر الطرق شيوعاً في إثبات صحة التدريب . وهي طريقة استُخدمت أكثر من أية طريقة أخرى منذ إدخال التدريب . وعند نهاية دورة التدريب يتم جمع المتدربين معاً للاستماع إليهم وهم يعبرون شفهاً عن وجهات نظرهم حول أوجه التدريب المختلفة ، ويكون ذلك عادةً آخر أحداث التدريب . وللأسف ، على الرغم من أن علاقات طيبة قد تكون نشأت بين المتدربين والمُدرِّب ، فمن غير المحتمل أن تكون ملاحظات المتدربين مستقيمة وشاملة .

وهناك مدخل الاحتمال فب أكبر أن يسفر عن نتائج حقيقية ، هو عندما نقسم مجموعة النورة إلى مجموعات أصغر . ويطلب من كل مجموعة صغيرة مراجعة النورة ، فمن المحتمل أن يقول المشاركون ما في أفئانهم حين يكونون في مجموعات صغيرة أكثر منهم في جلسة مكتلة . كما أن من المحتمل أن يقتنعهم أعضاء المجموعة الآخرون بأنهم قاسسون أو متساهلون أكثر مما ينبغي . وقد يعرض المدربون المجموعات بعض الإرشادات حول الجوانب التي يجب أن يركزوا عليها أو يغضوها ، ولكن يجب الحرص على ألا يتم إفساد وجهات نظر المتدربين بالافراط في الترجية .

وبمجرد أن نحدد المجموعات الصغيرة الملاحظة الرئيسية التي ترغب في إبدائها يتم جمعها للمراجعة من قبل المجموعة الكاملة ، وبما أن المتحدثين باسم كل مجموعة يكونون قد حددوا ، فلذلك قد تكون الملاحظات هريجة تماماً دون تحديد الأسماء .

والميزة الرئيسية في هذه الطريقة هي أن التغذية الراجعة لإثبات الصحة من قبل المجموعة تأتي بصورة فورية ، ويمكن وضعها موضع التساؤل لتوضيحها شريطة ألا يعرض المدرب الانتطباع بأنه يخذل موقف المدامع بتساؤل ذلك .

ولكن هناك عدة مساوئ في هذا المدخل ، فبما أن الحدث يأتي في نهاية النورة التدريبية فإن الأعضاء قد يكونون راغبين في الانصراف ، ونتيجة لذلك فقد لا يبذلون جهداً

كبيراً في هذا النشاط. ولذلك فإن التوقيت مهم. وإذا أعطيت إثبات الصحة الإيجابية التي يجب أن يلقاها فلا بد من أن يخصص الوقت الكافي ضمن البرنامج لهذا الغرض.

هنالك أيضاً خطورة أن تؤثر اقلية منطلقة في الحديث تأثيراً مغزوطاً على الأغلبية ولا يتم التعبير عن وجهات النظر الكاملة، وقد يقلل من هذا الخطر تقسيم المجموعة إلى مجموعات صغيرة، ولكن المعرضين المنطلقين في الحديث قد يستحزون في محاولة تأثير مغزوط عندما تجتمع المجموعات معاً مرة أخرى.

#### استنتاجات ما بعد نهاية الدورة :

سيكون المدرب راعياً في معرفة مدى استمناح المتدربين بدورة التدريب، ومدى ما تعلموه منها، ورائتهم حول الجلسات من حيث الوضوح والتشويق ... وهكذا، والتغذية الراجعة من هذا النوع يمكن الحصول عليها من الاستبانات التي يملؤها المشاركون في نهاية الدورة. وقد تمت مناقشة هذه الاستبانات عندما كنا ننظر في مستويات ربور الفعل المباشرة أثناء دورة التدريب. وتم الحصول على المعلومات في نهاية الثورات أو في نهاية يوم التدريب. ويمكن الحصول على معلومات نهاية الدورة بتوسعة هذا النموذج. وتتوفر طرق مختلفة، ويعتمد بعضها على ما إذا كانت استبانات رد الفعل الفورية قد استعملت في أثناء سير الدورة .

وإذا لم تكن طريقة استبانات رد الفعل الفورية قد استعملت فربما كانت إحدى الطرق هي إعطاء المتدربين استبانة تغطي الدورة بأكملها. وإذا كانت الدورة طويلة فإن هذه الطريقة ستؤدي إلى استبانة طويلة. خاصة إذا ما تمت توسعة قوائم التاثير البسيطة بواسطة أسئلة كما اقترح سابقاً. وحتى بدون هذه التوسعات فالكثير عطلوب من المتدربين ولذلك قد لا تكون الإجابات المعطاة واقعية . وميزة هذا المدخل هي أن بإمكان المتدربين إلقاء نظرة على الدورة وتقدير المحتوى لمؤونة علاقة الجزء بالآخر. ولكن هنالك خطورة تتمثل في أن الأجزاء الميكرة قد لا تتلقى المعالجة الكافية إذ إن أشياء كثيرة تكون قد حدثت فيها بعد .

أما إذا استمر التقدير أثناء الدورة عن طريق ملء الاستبانات في نهاية الجلسة أو اليوم أو الجزء فإن عبء ملء الاستبانات يصبح أقل بكثير. وكل ما يتبقى ملؤه هو

الجزء الأخير من الدورة واية ملاحظات نهائية. ومن الموصى به بشدة أنه إذا ما استخدم هذا المدخل فإن الملء التراكمي لاستبانة متممة هو بالتأكيد الأكثر فائدة، إذ إن أي شيء أقل من ذلك قد ينتهي بأن يكون مجرد قائمة تتطلب وضع إشارات ،

والقوائم التي يوشح عليها، والتي تتضمن أرقاماً مخصصة للدرجات العالية والمتوسطة والمنخفضة، قد تكون خطيرة إذا ما اعتبر هذا المدخل حسابياً وعلوياً بدرجة عالية. فهو بالطبع أبعد من أن يكون كذلك. رغم أن الكثير من المديرين يؤيدون العمليات الحسابية ويعاملون الإجابات على أساس أنها إجابات فاطمة وليست مؤشرات كما هي في حقيقة الأمر. بل إنه من الأسوأ استعمال المجاميع والمتوسطات في المقارنة بين الجوانب المتباينة. فمجاميع ومتوسطات الدرجات مفيدة، ولكن يجب أن نتذكر دائماً أنها مؤشرات فقط .

والخطورة الأخرى التي قد تبرز تتعلق بالكلمات المستعملة في طريقة القياس المبني على الألفاظ المتباينة. فهناك فرق كبير بين مقياس يطلب من المديرين إبداء وجهات نظرهم حول دورة ما، في تصنيف يتدرج بين ممتاز وودي، وتصنيف يتدرج بين جيد وغير جيد .

فاحتمال وضع درجات في أقصى طرفي المقياس الأول أقل في الحالة الأولى منه في الحالة الثانية، ولكن ما هي القيم التي يمكن الحصول عليها من طرفي المقياس الثاني؟ فعلى الرغم من إمكانية وضع درجات طرفية سيظل هناك مجال كبير ضمن تسلسل الآراء غير مرصود. والأسوأ من ذلك أنه إذا كان الجو الذي يسود المنظمة يمنع مجموعة الأفراد عملياً من وضع تقديرات طرفية فستكون هنالك مشاكل كبيرة. ففي المثال ممتاز/ودي قد يكون أعلى تقدير هو التقدير الذي يلي ممتاز والذي يعادل جيد جداً بالتأكيد. ولكن بسبب النزعة لتجنب التقدير الطرفي، إذا استخدم المقياس جيد/غير جيد، فإن التقدير الذي يلي جيد مباشرة سيفهم على أنه 'كافٍ'. وذلك مختلف جداً عن جيد جداً بالتأكيد .

وبسواء تم استعمال استبانة المراجعة الموقته ثم لم يتم، فإن عدد الاسئلة التي تطرح في نهاية الدورة والاستبانة الشاملة يجب أن يكونا قاصرين على الضروريات .

فإذا ما طرحت أسئلة كثيرة جداً فإن الاحتمال الأكبر ألا يجاب عنها أو أن تلقى قسراً ضئيلاً من الاهتمام. فالمطلوبات المعنوية هي إبداء الملاحظات حول كل وحدة منفصلة أو تعليمية (مثلاً جلسة نعلم ينبغيها نشاط تتبعه جلسة تغذية راجعة ونقاش). وسواء ضمنت أسئلة حول موقع التدريب والإدارة والنشرات التي توزع وخلافها أم لم نضمن. فهذا الأمر منزوك لقرار المدرب اعتماداً على الموقف المعين، وقد اكتشفت أنه إذا كان من الضروري توجيه أسئلة مثل هذه (وهناك العديد من الاستبيانات في نهاية الدورة التي تتضمن هذه الأسئلة والتي نعتبر غير ضرورية وغير ذات فائدة بعد نهاية التدريب) فمن الأفضل تضمينها في استبانة منفصلة .

واختيار الأسئلة المضمنة وسبب إدراجها خاضعان لقرار المدرب. وأما أعتبر أن الاستبانة في نهاية الدورة تتعلق بما تعلمه المتدربون وما سيفعلون بما تعلموه. ورغم أن من بواعي المسرة (وربما الفائدة<sup>٢</sup>) التعرف على الاستمتاع والوضوح وهكذا. فتأكيد هذه الجوانب كان يجب أن تتم مع تقدم سير الدورة بإحدى الطرق التي وردت سابقاً. أما هذا فهو وقت تلخيص الدورة وفرصة مساعدة المتدربين كي ينتقلوا من التدريب إلى أعمالهم. ونتيجة لذلك فإن الأسئلة الوحيدة التي أقترح توجيهها في هذه المرحلة يجب أن تتعلق بالتعلم .

في الشكل البياني رقم (٨-١٠) صيغة مقترحة للاستبانة في نهاية الدورة. وقد يختلف عدد خانات التقدير وفقاً لوجهات نظر المدرب/المقرر مع وضع التقديرات العالية على الجانب الأيسر أو الأيمن (ولكن بطريقة ثابتة). والأمر الضروري ليس فقط إتاحة الفرصة لاكتشاف لماذا لم يتعلم المتدربون (رغم أن هذا يبقى في مرحلة متأخرة بعض الشيء)، ولكن الأهم من ذلك هو معرفة ما سيفعلون بما اكتسبوا من تعلم .

لاحظ أن المتدربين سيطلب منهم إبداء ملاحظاتهم ليس فقط حول لماذا أعطوا الدرجات السلبية / ١ و ٢ و ٣ بل وأيضاً الدرجة ٤. وغالباً ما ينظر من يملؤون الاستبانة إلى هذا التقدير الوسيط على أنه متوسط بدلاً من النظر إليه على أنه درجة المستوى الرابع. وتبرير التقدير غالباً ما يؤدي إلى معلومات مفيدة (أو يشجع المتدرب لعمل تقدير أكثر إيجابية .



وإحدى المزايا العديدة لهذا النوع من الاستبانة في نهاية الدورة هي أن على المتدربين الذين يملكون الاستيعاب لتبرير التقديرات بدلاً من القيام ببساطة بوضع إشارة تدل على الدرجة. وعزوة أخرى هي دفع المتدربين لمفهوم التخطيط للعمل، ومن الممكن أن يتبع ملء هذه الاستبانة نشاط كامل من التخطيط للعمل، بدلاً من التنبؤ المعكوس الأكثر شيوعاً وهو نصيب الخطة للعمل الذي يتبع عند المراجعة في نهاية الدورة . بحيث تلقى المراجعة نفسها اعتماداً بسيطاً.

### شركة إري أسوشيتس

#### دورة مهارات التفاوض

رجاء النظر في الدورة التي انتهت لتوها والتأشير في الخانة التي تمثل - إلى أقرب حد ممكن - إجابتك عن السؤال حول الكم الذي تعلمته في كل جزء من جلسة. فمثلاً إذا تعلمت الكثير أشّر على الخانة التي تمثل الدرجة (٧). وإذا تعلمت القليل أشّر على خانة الدرجة (١) . والخانات بين هذين الطرفين تمكّنك من تقدير المستويات بين الدرجتين القصوى والدنيا .

**المشكل البنياني رقم (٨-١) : استبانة مبرر لإثبات صحة العمل في نهاية الدورة.**

#### الجلسة : مهارات التفاوض :

تعلمت القليل ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ | ٧ تعلمت الكثير .

إذا أشرت على التقدير ١ أو ٢ أو ٣ أو ٤ . رجاء التوضيح بماكبر تفصيل ممكن لماذا أعطيت ذلك التقدير .

وإذا أشرت على التقدير ٥ أو ٦ أو ٧ . رجاء توضيح الجوانب التي تعلمتها على وجه الخصوص . وماذا تقوى أن تفعل بها عند عودك للعمل .

#### النشاط : تقدير التوقعات:

تعلمت القليل ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ | ٧ تعلمت الكثير

إذا أشرت على التقدير ١ أو ٢ أو ٣ أو ٤ . رجاء التوضيح بقدر الامكان لماذا أعطيت ذلك التقدير .

إذا أشرب على التقدير ٤، ٦، أو ٧، وجاء بوضيح الجواب التي تعلمها على وجه الخصوص ومادة تنوى أن تفعل بها بعد عودتك للعمل.

لجلسة: بنية جلسة مفارقات

تعلمت القليل | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ | ٧ | تعلمت الكثير

إذا أشرت على التقدير ١، ٢، ٣، أو ٤، وجاء التوضيح بقدر الإمكان لماذا أعطيت ذلك التقدير.

إذا أشرب على التقدير ٤، ٦، أو ٧، وجاء بوضيح الجواب التي تعلمها على وجه الخصوص ومادة تنوى أن تفعل بها بعد عودتك للعمل.

انشاط | التفاوض حول تحسين المصنف.

تعلمت القليل | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ | ٧ | تعلمت الكثير

إذا أشرت على التقدير ١، ٢، ٣، أو ٤، وجاء التوضيح بقدر الإمكان لماذا أعطيت هذا التقدير.

إذا أشرت على التقدير ٤، ٦، أو ٧، وجاء بوضيح الجواب التي تعلمها على وجه الخصوص ومادة تنوى أن تفعل بها بعد عودتك للعمل.

وهكذا...

### مراجعة الورقة الخاصة بملاحظات المتدربين (The black sheet review)

إذا لم يتم وضع استبانة سلم الدرجات بدقة شديدة، فقد تكون غير فاعلة، إن لم تكن خطيرة، لدرجة أن الكثيرين ممن يتحققون من صحة العمل يتشككون جداً في صحة هذا المدخل. فلعلاقة هذا النوع من الاستبانات مع استبانات الرضى لا تشجع المقيمين على استكمالها، والبدل المقترح هنا هو إعطاء المتدربين حرية في المدخل، ويؤدي ذلك بعدة طرق إلى نتائج أكثر قبولاً إلى حد كبير، فالحرية يتم تحقيقها بأن يطلب من المنسرين التعليق على الجودة وقيمتها وتعلمهم وثوابهم. دون إعطاء أي توجيهات محددة عن نوع المحتوى أو حجمه. ففي هذه الحالة تكون استبانة إثبات صحة العمل عبارة عن ورقة معنوية ولكنها أيضاً يطلب من المتدربين ملؤها. وعند تسليم الورقة يجب على المتحقق تقديم الاستبانة للمندربين بأن يطلب منهم كتابة أي

ملاحظات يشعرون أنها هامة حول البورة أو مستوى التدريب أو المدرب أو أي شيء آخر متعلق بالتدريب. والمدخل النهائي هو إعطاء المتدربين ورقة إثبات الصحة والطلب منهم ببساطة إبداء ملاحظاتهم دون إعطاء أي توجيهات مهما كانت، وعادة ما يطلب المتدربون بعض التوجيه ولكن إذا أعطى ذلك لهم يجب أن يكون بالحد الأدنى. والمثال على ورقة إثبات الصحة من هذا النوع موضح في الشكل البياني رقم (٨ - ١).

كما هو الحال بالنسبة لكل أداة لإثبات الصحة هناك حجج مؤيدة وأخرى معارضة لاستعمال هذا المدخل. فحجة الجانب المؤيد هي أن المتدربين إذا قاموا بإدخال ملاحظاتهم دون توجيه فإن ذلك يدفعهم إلى ذكر ما يشعرون بأنه هام، وعلى المدرب أن يأخذ في الاعتبار ما قالوه. ولكن بإطلاق العنان للمتدربين فإن إثبات صحة العمل يكون قد بات باكملة في أيديهم. وهذا جيد في حد ذاته، ولكن قد لا تشمل الملاحظات جوانب التدريب التي يهتم بها المدرب بوجه خاص. وأيضاً لن يتم تذكر بعض أجزاء البورة في المراحل المبكرة مثل المواضيع المتأخرة، ولكن المدرب قد يكون مهتماً جداً برد فعل المتدربين تجاهها. وباستعمال هذا المدخل غير الموجه يجب أن يكون المنحوق/المدرب مستعداً لقبول هذا المدخل الموجه نحو المدرب. وإذا أراد المدربون تعليقات على بعض عناصر محددة من التدريب يجب عليهم استعمال واحدة من الاستبيانات التي توجه إجابات المتدربين.

ويجب أن يدرك المدرب أنه إذا لم تبيد ملاحظات حول جوانب معينة من البورة في أي مرحلة منها، فمعنى هذا أنها لم تترك أثراً كافياً على المتدرب. وإذا أحس المدربون أن تلك الملاحظات على هذه الجوانب قد طلبت على كل ورقة ولكنها لم تبيد من قبل أي متدرب فيجب أن يحلوا بدقة الأسباب الممكنة لهذا الإغفال والتي قد تكون بسبب عدم أهمية تلك الجوانب أو رداءة تقديمها أو قدم المادة أو التركيز الخاطئ أو وقت الجلسة وهلم جرا....

وحاجز آخر مشترك بين الاستبيانات الأخرى. ولكنه قد يكون أكثر أهمية بالنسبة للبورة البيضاء. ويتعلق هذا الحاجز بالزمن المخصص في نهاية البورة لملء استبانة إثبات الصحة والاهتمام الظاهر الذي يعطى لها عند تقديمها.

## شركة إري أسوشيتيس برنامج التدريب إيداء المشورة

رجاء إيداء أي ملاحظات فراهنا حول الفترة التدريبية أو أي شيء متصل بها كن صريحاً في ملاحظاتك وتوسع في عملها كما ترغب. رجاء كتابة اسمك على ورقة ولكن هذا غير ملزم لك .

عوامل الزمن هنا حاسم : لأن المتدربين إذا ما كانوا سيقومون بإيداء ملاحظات هامة فيجب أن يكون لديهم الوقت الكافي للتفكير فيما يريدون أن يدخلوه للتعبير عن ذلك على الورق. والاستبانات التي تملا بوضع درجات تتطلب التفكير في الإجابات عن الأسئلة ولكنها تحتاج لوقت أقل للمنها . وفي بعض الحالات يطلب من المتدربين كتابة ملاحظات ، لكنهم يتلقون توجيهها يرشدهم إلى الموضوع .

ويجب تقديم ورقة إثبات الصحة بشكل يجعله واضحاً للمتدربين والمدرّب الآخرين من ذوي الاهتمام. وبدون ذلك فإن ملء الورقة سيكون في أحسن الحالات مجزئاً وغير واضح، وقد تغيب عنه الملاحظات الهامة ، وفي أسوأ حالاته قد لا تكون هناك ملاحظات على الإطلاق .

ويجب أن يناقش موضوع تضمنين اسم من يملا الورقة مع المجموعة أثناء تقديم المدخل، وأن يكون المدرّب صريحاً حول الغرض من ذلك، فقد يكون تضمنين الاسم مطلوباً من قبل المنظمة لأغراض التحليل وفقاً للمهنة والموقع... إلخ أو لأي من الأسباب المشروعة الأخرى. كما يجب أن يناقش بصراحة موضوع سرية الورقة المطلوبة. هذه الملاحظات ستساعد المدرّب في تقديم أهمية الوثيقة وتجعل الملاحظات ذات المعنى أكثر احتمالاً. وإذا لم يكن هناك سبب تحليلي (أو طلب من قبل المنظمة) لكتابة اسم من يملا الاستبانة فلا يجب الضغط على المتدربين لإدراج أسمائهم .

والحق في إثبات الصحة الذي يرغب أو يحتاج إلى ربط ملاحظات إثبات الصحة المتعلقة بجلسة أو دورة ما وتحليل تلك الملاحظات . قد يواجه بعض المشكلات إذا كانت الملاحظات حول جلسة يرغب فيها ويريد إثبات صحتها قابلة أو غير موجودة . وسيكون من المستحيل إثبات صحة دورة كاملة بواسطة هذا المدخل لأن احتمال قيام جميع

التدريبيين بالتعليق على كافة جوانب الدورة منعدم عملياً، ولا يطرح ذلك مشكلة إذا اقتصر الاهتمام على فرد واحد، ولكن تبرز مصاعب حقيقية إذا كان التعلم متعلقاً بمجموعة،

ويعد ملء الأوراق وجمعها، يمكن إعطاء المجموعة مهمة تدريبية أخرى لادائها على أن تستغرق هذه المهمة وقتاً كافياً يمكن المدرب من عمل تحليل سريع وسمحي للملاحظات، فعلى سبيل المثال سيحدد هذا التحليل الجانب الذي لم يحظ برضا عدد من المتدربين، وبالمقابل إذا اختار عدد صغير من أعضاء المجموعة حدثاً أو أحداثاً معينة للتطبيق عليها إما بصورة عرضية أو غير مرضية، فالسؤال الذي سوف يثار هو: لماذا اختاروا هذا الجانب بينما لم يقوم المتدربون الآخرون باختياره؟ وهكذا، وعقب هذا التحليل يتم جمع المجموعة لإجراء نقاش دقيق حول الصورة التي برزت من إثبات الصحة، ومن الضروري ألا يبدى المدرب أى مؤثر دفاعي أو اعتراضى تجاه أى ملاحظات سلبية، فالغرض من النقاش هو اكتشاف أسباب الملاحظات السلبية، ولماذا أبدى هذه الملاحظات بعض أعضاء المجموعة فقط، وما هو رأى الآخرين فيها وهكذا...

وكما هو الحال بالنسبة لاستبانات إثبات الصحة الأخرى يمكن إعطاء الورقة البيضاء للمتدربين عند نهاية الحدث التدريبي لأخذها معهم وإعادتها بعد النظر فيها. وهناك احتمال أكبر بعدم إعادة الاستبانة في هذا النوع من أوراق إثبات الصحة؛ وذلك لاشتراط كتابة ملاحظات أصلية بدلاً من مجرد تقدير الدرجات أو الإجابة عن الأسئلة.

#### مرحلة الأسئلة المفتوحة لإثبات الصحة :

هناك مرحلة وسطية بين ورقة وضع الدرجات والورقة البيضاء. ففي هذا المدخل تطلب ملاحظات مفتوحة من حيث النص ولكنها تطلب على صورة إجابات لأسئلة أساسية مثل

«إذا تعلمت من الدورة ؟ كيف ؟ ولماذا تلك الجوانب ؟»

«هل يجب حذف بعض أجزاء الدورة ؟»

هل يجب تضمين شيء ما في الدورة غير موجود بالفعل ؟

هل هناك ملاحظات أخرى :

وهناك حل وسط إضافي هو الجمع بين سلم رقمي محدود وبعض الملاحظات المكتوبة. فاستئذ السلم ستكون تلك التي نحتاج لجمعها وترتيبها بطريقة حسابية أو حسابية جزئياً، ويكون من النوع الذي يمكن التعامل معه بهذا الشكل. ويوجد مثال لهذا المدخل المختلط في الشكل البياني رقم (٨-٢) .

وإذا ما منح المتدربون الوقت الكافي لصياغة أفكارهم وتدوينها، فيمكن الحصول على قدر كبير من التغطية الراجعة حول مجموعة كبيرة من الموضوعات. وقد تفيد تلك المجموعة الكبيرة أن المقارنة بين التقارير والملاحظات التي تم جمعها قد تكون أكثر صعوبة من قوائم وضع الإشارات، ولكن ربما يتم بواسطتها التوصل إلى تقدير أكثر واقعية .

الاسم : .....

### التدريب على مهارات العلاقات بين الأشخاص :

لكي يتسنى لنا الحفاظ على أحداثنا التدريبية بالمستوى الذي نطلبونه لماننا في حاجة لمعرفة مدى إيفاء الدورة باحتياجاتكم. رجاء ملء الآتي بأكبر قدر ممكن من الموضوع :

#### الشكل البياني رقم (٨-٢) استبانة نهاية الدورة

تم الإيفاء بالاهداف	_____	لم يتم الإيفاء بالاهداف
تم الإيفاء بالاهداف	_____	لم يتم الإيفاء بالاهداف
الدورة طويلة جداً	_____	الدورة قصيرة جداً
المحور متعاون	_____	المحور غير متعاون
الشرب يفرط في إعطاء النيجيات	_____	الشراب لا يعنى نرجسيات كافية



الرقصي - وربما يكون هنالك جوانب إيجابية كبير في هذا الفصول إذ إنه يجب قراءة إجابات إثبات الصحة بدقة أكثر من قراءة مجموعة أرقام بسيطة .

والشكل البياني رقم (٨-٢) يبين مثلاً عن أمثلة هذا المدخل ، وهو يوضح استبانة حول الانطباعات تستعمل في نهاية فترة تدريب على مهارات العلاقات بين الأشخاص . وهذه الاستبانة توضع مدى الاسئلة التي يمكن أن توجه إذا ما أدى التدريب لهذا المستوى من الصراحة بين المشاركين والمدرّب .

### الشكل البياني رقم (٨-٢) : استبانة مراجعة الانطباعات

الاسم : التاريخ :

مراجعة المهارات الشخصية

انطباعي الرئيسي حول هذا الحدث التقييمي هو .....

لو كانت الدورة عبارة عن فيلم او مسرحية او كتاب لكان عنوانها . .

الجزء (الأجزاء) الذي استمتعته أكثر هو ...

الجزء (الأجزاء) من التجربة الذي سأستفيد منه أكثر هو (هي) ...

أحد الأشياء التي التي تعلمتها أو تفككت لي عن نفسي هو ...

أحد الانشاء التي تعلمتها أو تفككت لي عن الآخرين هو ...

الجزء (الأجزاء) من الحدث التدريبي الذي استمتعته به (بها) بأقل درجة

هو ( ) ...

الجزء (الأجزاء) من الحدث التدريبي الأقل فائدة لي هو ( ) ...

لو بدأت هذه التجربة مرة أخرى سوف ...

نسي - أتسلف لعله هو ...

شيء - أتأسف لعدم فعله هو ...

أشعر الآن بأنني ...



## الخطوات العملية :

وعم أن التخطيط للعمل ليس بالتحديد مدخلاً لإثبات الصحة فمن الممكن أن يكون مكملاً لأي شكل من أشكال إثبات الصحة أو التقويم، فأحدى المشكلات المتعلقة بدورات التدريب هي التأكد من نقل أي تعلم إلى عمل المدرب الحقيقي . وقد يفاد المدرب الدورة التدريبية بعد أن تعلم وقد امتلأ بالثقة لتطبيق ما تعلمه، ولكن عند العودة للتطبيق إلى عمله فإن ضغوط العمل وعدم الاهتمام من قبل رئيسه وزملائه، وانحياضه للنشطة للافتكار والممارسات الجديدة من جانب الرئيس والزملاء ، قد تشبث همه المدرب الذي سيبدأ في الانزلاق إلى طرق ما قبل التدريب مرة أخرى .

وإذا ما قام المدرب قبل إنهاء الدورة بإعداد خطة عمل تشمل عدداً من البنود الواقعية التي سيقوم بعملها في عمله ويقوم بمعاودة نفسه على إنجازها، فإن هناك احتمالاً أكبر أن شيئاً ما سيحدث، وسوف تتحسن فرص النجاح إذا تم اختيار عدد قليل من الأهداف فقط، وهي أهداف يرى المدرب أن لها فرصاً معقولة من النجاح، ويمكن عمل خطط العمل اللاحقة بعد إنجاز البنود الأولى .

ويمكن ترك نسخة من خطة العمل مع المدرب أو المتحقق من إثبات الصحة والذي يمكن أن يتصل بالمدرب في مرحلة لاحقة ليحدد نجاح الخطة أو فشلها، وسيعرف المدرب على الأقل أن هناك شخصاً مهتماً بخطة وسيرها، فالمدربون الذين يقومون بعمل هذه الترتيبات مع المدرب غالباً ما يلقون تغذية راجعة تفيد بأن اهتمامهم كان دافعاً للمدرب لإضمار خطة العمل موضع الممارسة .

والطريقة المثلى لمحاولة التأكد من أن خطة العمل لها فرص للنجاح هي بالطبع اتخاذ خطوات إيجابية لإشراك رئيس العمل، فمن الممكن إرسال نسخة من خطة العمل إلى الرئيس موافقة المدرب مع دعوته لمناقشة الخطة مع المدرب، هذا الإجراء لا يكون ضرورياً إلا عندما لا تكون هناك إجراءات مسبقة قد تمت لعمل ذلك أو عندما يكون معلوماً أن ذلك لن يحدث بصورة طبيعية ، وهناك مدخل بديل وهو أن يقوم المدرب باتخاذ عمل إيجابي ويشرك الرئيس فيه بالسعي عمداً لإثارة اهتمام الرئيس بخطة العمل ومشاركته فيها .

## مدخل المحادثة :

يمكن الحصول على تقدير قيم التدريب عن طريق إجراء مقارنات مع المشاركين في الدورة على الرغم من أن هذا يتطلب وقتاً ضوياً. ويمكن الحصول على وجهيات نظر الأفراد الواسعة بهذا الطريقة مع قيام المدرب بتوضيح أي شكوك أو نقاط غير مؤكدة في أثناء المقابلة. والمقابلة ذات قيمة كبيرة إذ إنه غالباً ما يحدث بعد حله ورقة إثبات صحة العمل في نهاية الدورة وانصراف المدرب أن يكتشف وجود عبارة غمضة أو ملاحظة أو تقدير غير واضحين، وللأسف فإن إجراء المقابلة مع كل مشارك رغم أنه مفضل إلا أنه يستهلك من الوقت في معظم الحالات ما يجعله مدخلاً غير واقعي .

## إنعاش الصحة الموري أو المتأخر :

هناك عدد من الأسباب التي تثير الشكوك حول ما إذا كان يجب محاولة إثبات الصحة بعد نهاية الحدث التدريسي فوراً أو عما إذا كان يجب تأجيل ذلك، ففي نهاية الدورة قد يكون الوقت محدوداً جداً بحيث لا يسمح بحوث إثبات الصحة على نحو فعال، وعندما يكون الوقت محدوداً فقد يكون من الأفضل تأجيل أي إجراء نحو ذلك لأن الملاحظات الواقعية غير معتمدة إذا كانت عينا التدريب موزعتين على الساعة. ولكن إذا تم تأجيل أي إثبات للصحة - وبخاصة مل- استبانة التقدير - فسيكون للمعتمد الوقت لتقدير ردود فعله تجاه التدريب بعيداً عن الشعور بالغبطة الذي كثيراً ما يسود في نهاية الدورة . أما فيما بعد فمن الممكن تقدير التعلم في ظل بيئة العمل الحقيقية .

وللاجابة المؤجلة مشاكلها وبخاصة عندما تمارس الحياة الحقيقية تأثيرها على عاتم التدريب. فمثلاً إذا ما تم يتم من استبانة نهاية الدورة في نهاية دورة التدريب، هناك دائماً خطورة تعطل في ألا يتم علوها على الإطلاق، فمضغوض العمل المباشر أو مشاغل هامة أخرى قد تؤخر مل- الاستبانة وإعادتها، وكلما طال التأخير ازداد احتمال عدم إرجاع الاستبانة. ولم أر بحثاً محدداً حول معدلات إرجاع الاستبانة في مثل تلك الظروف . ولكن تجرئني الشخصية وما ذكره الآخرون تشير على ما يبدو إلى معدل إرجاع ما بين ٢٠ إلى ٦٠ بالمائة .

**المدخل الخارجي لإثبات الصحة :**

ربما كان إثبات الصحة من الخارج أو إثبات صحة ما تعلمه المشاركون في الدورة أهم من إثبات الصحة من الداخل، فالفائدة ضخمة إذا ما ثبت أن مدخل المدرب ومحتواه وطرقه فعالة، وإذا لم يستطع المدربون ممارسة التعلم، فنحن نحاول تقدير عنصر التفير الذي اتفقنا على أنه السبب في التدريب.

**إثبات الصحة من زيادة المعرفة**

يجب أن تلعب الاختبارات ذات الطابع الرسمي دوراً هاماً في إثبات أي زيادة في المعرفة، فاستعمال اختبارات المعرفة مكتنا من تقدير المستويات الأولية للمتدربين، والمربد من الاختبارات، إذا بين أنه أمر مرغوب فيه، أوضح مدى التقدم مع استعراار الدورة، والمفترض أن يكون اختبار إثبات الصحة بسيطاً حين يعاد تطبيق الاختبار الأولي لتحديد الفرق بين درجات الاختبارين. وهذا الاختبار نسهل ممارسته، ولكن عدداً من العوامل قد يتدخل في جعله مجرد اختبار للزيادة في المعرفة.

فمثل أي امتحان آخر رسمي ومكتوب يوضع الاختبار إن كان الشخص يعرف أو لا يعرف إجابات الأسئلة في اليوم والزمن المحددين. وفي هذا الاختبار ليس أمامنا من سبيل لمعرفة ما إذا كان الشخص يفهم المعلومات وليس ببساطة يعرف الإجابة، فقد يكون المطلوب معرفة الإجابة الصحيحة دون معرفة السبب، ولكن ما دمنا ننظر في التدريب للتطبيق العملي في العمل، فالمعرفة الأكاديمية وحدها يندر أن يكون لها مكان.

وقد يكون هناك اختبار أكثر واقعية، رغم ما قد يؤديه من إنقاص لفرصة المقارنة البسيطة والمباشرة مع اختبار سابق، وهو قيام المتدربين بنشاط رئيسي يجب عليهم أدائه بدقة، وسيشمل هذا النشاط الحاجة لامتلاك المعرفة التي كانت ستختبر عن طريق امتحان مباشر. ولكن المعلومات هنا جزء أساسي من النشاط، وقد لا يعرف المتدربون أنهم قيد الاختبار، أما إذا كانت هناك ضرورة لتطبيق الاختبارات فمن الممكن أن نأخذ الأشكال الواردة سابقاً في الفصل ٦ وهي:

- \* الإجابة المفتوحة .
- \* الخيار المزدوج .
- \* الخيارات المتعددة .
- \* الإجابات القصيرة .

وليس من السهل وضع أي من هذه الأساليب والاختبارات، وإذا أريد أن يكون لها فائدة فعلية في تقدير صحة التدريب فيجب أن تكون موثوقاً بها وصحيحة. وهذا يعني أن التغيرات كاختيار الكلمات وخلافها يجب النظر فيها ومراجعتها.

#### إثبات صحة المهارات :

إثبات صحة المهارات في نهاية دورة التدريب ليس بيسهل منه في البداية أو أثناء منتصف الدورة، وهو يتطلب بشكل أساسي على تكرار التغيرات السابقة.

#### التطبيق العملي :

من المقبول عموماً أنه إذا حدث تغير أثناء دورة التدريب فإن ذلك يثبت صحة التدريب شريطة أن يتماشى هذا التغير مع الأهداف. فمكابد الحصول على مهارات جديدة أصعب بكثير من تأكيد الحصول على معرفة جديدة. ولا توجد سوى قيمة ضئيلة جداً في وضع اختبار مكتوب لتقدير الحصول على المهارات. فإذا وصفنا مشكلته تتعلق بالمهارة في شكل سؤال مكتوب فمن الممكن الحصول على إجابات متنوعة. دعنا نأخذ مثلاً على ذلك دورة التدريب على المقابلات التي تركز على أساليب الإرشاد. ففي نهاية الدورة يمكن توجيه العديد من الأسئلة مثل :

«ماذا ستفعل إذا...»

«إذا أعطيت الفرصة، فأي تخطيط ستضع ؟

ما هو عدد المراحل التي ستعمر بها أثناء المقابلة ؟

هناك بالنسبة للمقربين عدد من الخيارات عند الإجابة عن هذه الأسئلة :

فمن الممكن أن يجيبوا عنها بأمانة وبأفضل ما يستطيعونه .  
ومن الممكن أن يجيبوا عنها بالطريقة التي من المفترض أن المدرب يريد لها .  
ويجيبون عنها بالطريقة التي يعتقدون أنها منبثة في الإجابات الواردة في الكتاب .  
ويمكن أن يجيبوا عنها بأي طريقة عقلانية أو غير عقلانية .  
والخيار الأول وحده هو الذي يؤكد بصورة مرضية أن التعليم قد تم .

وهناك مدخل يتسع يفرصه أكبر من النجاح في إثبات الصحة. رغم أنه يدرك أموراً كثيرة مطلوبة، وهو عازمة نشاطه بتقدير المعرفة الذي تم وصفه سابقاً، وقد ينظر ذلك على استخدام لعب الأدوار ودراسات الحالات . ونتيجة لذلك بوصف إلى تقدير في ظل ظروف مصطنعة . ولكنه يتيح المراقبة المباشرة للمهارات، وإذا كانت النورة قد ركزت على جانب واحد من المهارة، فيمكن القيام بدراسة حالة يفرض معرفة مهارات المدرب لأقصى حد ممكن. وإذا تمت تغطية عدد من الجوانب أثناء النورة، ولا يمكن دمجها في دراسة واحدة، فسوف يصبح من الضروري عمل سلسلة من التقديرات في نهاية كل مرحلة .

وفي أثناء حدوث المقابلة التمرينية أو نشاط آخر يمكن مرافقتها وتقييمها بإحدى الطرق التي وردت سابقاً. وإذا كان مسخوي المهارة قد حدد في مرحلة مبكرة من النورة، فإن أي تغير في المهارة سيكون ظاهراً. ومن البديهي أن جزءاً كبيراً من هذا التغير سيكون ذاتياً إذا لم تكن المهارات المعنية ذات طبيعة فنية أو عقلية .

ويكون التقدير اصدق بكثير إذا كانت المهارات المعنية ذات طبيعة فنية أو عملية. وإذا كان الأمر كذلك فإن اختباراً محدداً وعطياً يمكن أن يوضع ثم تقدر نتائجها في مقابل مستوى المهارة الذي تحدده الحاجة التدريبية .

### تحليل السلوك

يعد تقدير التغير أكثر صعوبة وذلك عندما يتعلق التدريب بالتغيرات في المواقف وفي مهارات السلوك. لمعظم المراقبات في هذه الحالات سوف تكون ذاتية، ولكن أيتها

كانت هناك حاجة لمراقبة السلوك بفرض إحداث تغيير أو تعديل فيه، يمكن استعمال أداة أكثر فاعلية. وقد رأينا في السابق أنه يمكن استعمال تحليل السلوك خلال دورة باكملها للتخطيط لتنمية نعط سلوكي . وقد تم توضيح كيفية لفت انتباه المربين لهذا الخط بصيغه جدول مقسم إلى خانات، مع اقتراح استعمال البيانات للتخطيط لأي تعديل سلوكي ضروري . ويمكن الاستمرار في تعديل السلوك ونموذج أي تعديل باعتباره إثباتاً للتغير . وتوضيح العبارات بصورة مخففة باستعمال كلمة بعض ، إذ على الرغم من أن مراقبة السلوك قد تكون دقيقة فلا يشترط بالضرورة أن تمثل المراقبة التعلم الحقيقي فقط . فقد يسلك الفرد أو المجموعة طريقة تناسب مع النموذج السلوكي الذي سيكون أساساً للتدريب ولكن الأداء بالمستوى المناسب خلال الدورة لا يعني بالضرورة أن هذا الأداء سينتقل إلى العمل، فالتدريبيون قد يسعون لإرضاء المدرب ببساطة بذلك السلوك، ولكن هذا كل ما يمكننا مراقبته، وعلينا أن نقنع بذلك باعتبار أنه هو كل ما يمكن الحكم عليه في هذه المرحلة .

#### منظومة الصفات الشخصية :

لقد اقترح سابقاً أن التوجهات والمشاعر والصفات المتعلقة بالوظائف المختلفة يمكن تصديدها قبل أو عند بداية التدريب عن طريق عصابة تستخدم مدخل منظومة الصفات الشخصية. وكما هي الحال مع المداخل الأخرى الكثيرة المقترحة . من الممكن تكرار منظومة الصفات الشخصية في نهاية الحدث التدريبي. ثم يمكن مقارنة الصفات الشخصية بما تم ملؤه سابقاً وتطيلها . ومنخل منظومة الصفات الشخصية له ميزة على بعض طرق المقابلات الأخرى في كون المشاركة المباشرة لن يجري المقابلة أقل بكثير . ولذلك يقل احتمال إفساد المعلومات .

#### الامبيانات التي تعتمد على التباين في المعنى :

عند محاولة إثبات صحة التعلم الذي يتعلق كلياً بمهارات السلوك والمواقف هناك الكثير من الصعوبات التي تتعرض طريق وضع اختبار موضوعي . وفي الحقيقة عايننا أننا نتعامل مع جوانب تكاد تكون ذاتية تماماً فقد تكون هناك مغالاة في البحث عن تقدير موضوعي -

وإذا تم الحصول على المواقف التي تم تشخيصها ذاتياً في بداية الدورة بواسطة استبانات مبنية بمقياس ثرستون أو لكرث، يمكن تكرار الاستبانة في نهاية الدورة، وأي اختلافات بين المقياسين من الممكن مناقشتها وتقديرها كدلالة على التغير، ولكن ذلك يتم عادة بالإضافة إلى وسبل التقدير الأخرى .

ويجب الاعتراف بأننا لا نعامل مع نتائج ذاتية بدرجة عالية فحسب، بل أيضاً مع استبانات قابلة بدرجة عالية للإيجابيات الخاصة سواء كان ذلك متعمداً أم لا .

وهذه الاستبانات أصعب في المقارنة من الاستبانة المؤسسة على التباين في المعنى والتي يمكن إضافة قيمة رقمية لها بسهولة، ومرة ثانية لا يد للعزم من توخي الحزم وعدم افتراض أن ذلك يجعل المدخل كميًا وموضوعاً حقيقة، فالأمر ليس كذلك، إذ إن كل ما يؤدي إليه هو أنه يسهل المقارنات وبالتالي يساعد في تحديد التغيرات الهامة .

ونموذج استبانة تباين التدريب المستخدمة في نهاية التدريب هي نفسها المستخدمة في بداية التدريب أو قبله، وكلا النموذجين يقارنان عندئذ ويطلقان بالتحديد مؤشرات التغير، وهذا هو المدخل الكلاسيكي قبل الاختبار وبعده، ولكن حين يكون اهتمامنا موجهاً إلى تغيرات السلوك والمواقف، فهناك أوجه فصول خطيرة في هذا المدخل البسيط .

وإذا كنا نقدر دورة تدريب على مهارات الإشراف والإدارة الجوانب التي نريد أن ننظر فيها استعمال المدرب للزمن، ونتيجة لذلك ففي بداية التدريب يمكننا أن نتوجه بسؤال يتعلق بإدارة المدرب للزمن، ويطلب ذلك منه تقديراً ذاتياً على مقياس من عشرة أرقام، والمدخل النموذجي قد يكون على النحو التالي :

استخدام وقت في العمل

لا يخضع لنحكم جيد ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠ يخضع لنحكم جيد

ففي بداية الدورة يضع الفرد تقديراً لنفسه بدرجة ٧ أي أن تقديره الذاتي هو ماهر خالصاً في استعمال الوقت ولكن ليس ماهراً بصورة استثنائية، وبما أن هذا التقدير نابع من الذات فهو بالضرورة ذاتي، ولكن على الأقل إذا استعملنا الاستبانة في أكثر من مناسبة، فإن الأحكام الذاتية كلها تأتي من الأساس نفسه .

وإذا استخدمت الاستبانة ذاتها كاختبار لإثبات الصحة في نهاية الدورة فإن ذلك يعنى أن مدخل ما قبل الاختبار وما بعده التقليدي قد تحقق، وبما أن الاستبانة متطابقة فبمكنتنا مقارنة النتائج على أساس معقول ظاهرياً، ففي بداية الدورة قدر عنصر استعمال الوقت بدرجة ٧. ودعنا نفترض أنه قدر بدرجة ٨ في نهاية الدورة، ومع الأخذ في الاعتبار أن المقارنة ليست دقيقة من الناحية الحسابية، هنالك زيادة في المهارة المحددة بمعدل ١٠ بالمائة. وهذه ليست بزيادة متميزة في المهارة ولكن يجب أن نتذكر أن مستوى التقدير الأول كان ٧ وهو مستوى من المهارة لا يأس به في البداية .

على كل هنالك عدة إمكانيات أخرى من المفيد النظر فيها. فالتقدير بدرجة ٧ ربما يكون دقيقاً ولذلك فإن الزيادة في المهارة بمعدل ١٠ بالمائة قد تكون حقيقية. ولكن ربع كانت هنالك بعض جوانب خداع الذات في التقدير الأولي، ورغم أن التقدير النهائي قد يكون أكثر واقعية من التقدير الأولي فإن الزيادة في المهارة بمعدل ١٠ بالمائة قد لا تعكس الزيادة الحقيقية .

هذه النتيجة ستكون بالتأكيد نتيجة لتطوّر تفوهم الفرد بالتدريب . فمن المؤكد أن وعى المتدربين ونصورتهم تكاد تكون قد ارتفعت نتيجة للتدريب .

#### مدخل الاختبار التالي -

تعد إحدى طرق محاولة اختبار نتائج هذا التطوّر المحتمل هي ملء الاستبانة نفسها للمرة الثالثة ، فبعد أن تملا الاستبانة للمرة الثانية في نهاية الدورة، يطلب من المتدرب ملؤها للمرة الثالثة . ولكن في هذه المرة يطلب من المتدربين ملؤها . وكأنهم يملؤونها عند بداية الدورة ولكن بتصورهم الراهن لمهارتهم ، بعبارة أخرى بما لديهم من معرفة الآن، ودعنا نفترض في هذا المثال أن الدرجة ٧ كانت مستوى أعلى مما هو الأمر في الحقيقة، ونتيجة لذلك فعندما قام المتدرب بملء الاستبانة للمرة الثالثة بما لديه من وعى جديد، أعطى المستوى الأولي الحقيقي درجة ٣ . ويوضح أن الزيادة في المهارة من ٣ إلى ٨ كانت بمعدل ٥٠ بالمائة بدلاً من ١٠ بالمائة، وعندما قورنت هذه الزيادة بالمراقبات الأخرى لممارسة المهارة وبوجهة نظر المتدرب نفسه حول الزيادة في المهارة فإن الزيادة بمقدار ٥٠ بالمائة بدت أنها إثبات أكثر واقعية لصحة التدريب .



وقد استعملت مدخل الاختيار الثلاثي هذا خلال عدة دورات تدريب مختلفة . وخاصة تلك المتعلقة بالتدريب على العلاقات الإنسانية، ففي بداية دورة تدريب على مهارات العلاقات بين الأشخاص يقوم المدربون بملاء استبانة التقدير الذاتي الموضحة في الشكل (٨-٤)، ويحدد ذلك بالملاء (٦)، وتستخدم الاستبانة نفسها مرة ثانية في نهاية الدورة وتحدد هذه المرة بالملاء (٢)، وأخيراً لكي يتم الحصول على تقدير أكثر واقعية دون تلويث التدريب تملأ الاستبانة مرة أخرى وتحدد بالملاء (٣) .

ومن هذه الاستبانات الثلاث يمكن عقد المقارنات من خلال استعمال سلم الدرجات . ولكن يجب تكرار التقدير ذاته رغم أننا نتعامل مع تقديرات رقمية فإن قاعدة البجانات لا تزال ذاتية بصورة عالية، ويمكن عزل المقارنات لتوضيح الاختلافات ليس فقط بين الملاء ٢ (الملاء في نهاية التدريب) والملاء ٦ (الملاء الأصلي الأولي) ولكن أيضاً بين الملاء ٢ والملاء ٢ (مستوى البداية المعاد تقديره) . ويوضح الشكل رقم (٨-٤) ملخصاً لاستبانات تم ملؤها مع إضافة المقارنات .

### الشكل رقم (٨-٤) : مدخل الاختيار الثلاثي استبانة التقدير الذاتي

الاسم	
استبانة المهارات السلوكية	١ ٢ ٣ ٤
رجاء التفسير في الشارة مقابل كل بند على السلم من ١ إلى ٦ موصفاً ما تعتقد أنه يمثل مستوى قدراتك في الوقت الحاضر في مجموعة	
١- أنت أكثر عفوية	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠
٢- التحكم في كفة كلامي .	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠
٣- كون مختصراً وبقياً .	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠
٤- أساند أفكار الآخرين	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠
٥- أقوم بدمج أفكار الآخرين	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠
٦- أدرك سلوكي	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠

- ٦- ابدأوا بالظواهرات، الفقه بالافكار
- ٧- وبصح اختلافي مع وجهات نظر الآخرين
- ٨- اتحكم على قدر إدراكي لوجهات نظر
- ٩- أركز على سماع الآخرين
- ١٠- فكر قليل أن اتحدث
- ١١- أسيطر على عملي فقاطعتي للآخرين
- ١٢- أتركه مسئولاً الآ...
- ١٣- أسيطر على الميل لتفوق على الآخرين
- ١٤- أذهب يوماً إيجدينا في مجموعة
- ١٥- أبرز أراء الآخرين
- ١٦- اتحكم في قدر مساهمتي سيطرة على الآخرين
- ١٧- أجعل الآخرين يستمعون لوجهات نظري
- ١٨- أتحمل الصمت
- ١٩- أغير الآخرين استعري
- ٢٠- أعاذ الآخرين
- أبني بصي تقبيل الفقه...

وبصح لأرقام انه عند مقارعة تقديرات مهابة القوة (العمود ٢) مع التقديرات الأولية (العمود ١) كانت هناك زيادة في المهارات في بعض العناصر، ولم يحدث تغيير في البعض الآخر. بالإضافة إلى نقص طفيف في المهارة في عناصر أخرى، ضمن نطاق يتراوح بين ١٠-١٥%، ثابته إلى ٣٠-٤٠ بالمائة. وعند جميع التقديرات الفردية فالنتيجة هي زيادة عامة في المهارات بمعدل ١٩ بالمائة

ولكن باعتبار أننا نتخبر في دورة تتعلق بزيادة الوعي فمن الأسلم أن نفترض أن المتدربين الذين كانوا يعانون مشكلات في الوعي قد أخطئوا في التقدير الأولي. ولذلك فإن نتائج نهاية الدورة قد تقارن بصورة أكثر واقعية بالوضع في البداية لمعاد تقديره ، إذ إنه من السليم أن نفترض أيضاً أن الوعي قد زاد بنهاية الدورة. ونتيجة لذلك فإننا عندما نقارن العمود (٢) بوجهة النظر المعاد تقديرها في المثلث الثالث للاستبانة نلاحظ تغييرات معينة. فلا يزال هناك تناقص في بعض المهارات لكن عقدها ضئيل وحالاته أقل عدداً. كما أن بعض التقصير قد أصبح زيادات ، وأصبحت بعض حالات عدم التغيير الآن زيادات. وتحولت الكثير من الزيادات إلى زيادات أكبر. كما أصبح مجموع التغييرات الآن زيادة بمعدل ٤٥ بالمائة مقارنة بمعدل الزيادة بين استبيان ما قبل التدريب وما بعده البالغ ١٩ بالمائة .

ولكن لا بد من الحرص الشديد في تفسير التقديرات المقارنة كذلك التي هي موضوع النقاش ، إذ إن إثباتاً ناجحاً للصحة قد يعطي نتائج تختلف كثيراً عن تلك الواردة أعلاه .

والشكل البياني (٨-٦) يوضح الزيادات بمعدل ٤٥ بالمائة بين فترة التقدير في نهاية الدورة (العمود ٢) والتقدير الأولي (العمود ١) . لكن العمود (٣) يوضح بدلاً من ذلك أن المتدرب يقدر الزيادة من الحالة الأولى الحقيقية بأقل بكثير من ٤٥ بالمائة، حيث تبدو الزيادة الحقيقية بمعدل ٢١ بالمائة. وقد تكون بعض المواقف أسوأ من ذلك ، عندما يوضح العمود ٣ درجات تحت الصفر في حين يوضح العمود (٢) تقديراً قد يعكس زيادة إيجابية. ومثل تلك النتائج قد توهي للتدرب بأن الحدث التعليمي كان فاشلاً أو فاشلاً جزئياً بالنسبة لذلك المتدرب على الأقل.

هذا بالتأكيد كان رد فعلي عندما حدث لي ذلك أول مرة. ولكني كنت لصحت الحظ قادراً على مناقشة النتائج مع المتدرب بعد نهاية الدورة. وقد تمحّض عن ذلك أن المتدرب قد أدرك أنه كان غير واقعي في تقديراته المتدنية نسبياً لمهاراته الأولية. وقد بم ذلك الإدراك عندما طُلب من المتدرب ملء الاستبانة المعاد تقديرها ، كذلك تظهر بعض النتائج السلبية عندما نكون نتائج نهاية الدورة سلبية. وقد أوضح المتدربون أن الدورة

كانت ناجحة تماماً وأن وعيهم قد زاء عدة مرات. لكن هذا الوعي والتغييرات السلوكية الناتجة عنه والضرورية كانت جذرية بحيث أصبح المتدرب في حاجة لوقت أكثر من المناخ أثناء الدورة للتكيف معها.

وتوضيح تجريبي أن مدخل الاختبار الثلاثي يعطي نتائج أكثر واقعية (وليس بالضرورة أفضل) من مدخل الاختبار قبل التدريب وبعده على الرغم من أنه يجب الاعتراف بأن هذه الطريقة لا تزال حساسة للمعالجة الذاتية. وهذه الذاتية تتواجد بالطبع في أي شكل بين التغير الذاتي .

الشكل البياني رقم (٨-٥) : ملخص إجابات الاستبيانات

الفئة	العمود ١ (المؤتي)	العمود ٢ (الذهاني)	العمود ٣ (الجاني العدل)
في مجموعة أدت عضو فيه			
أصبح في كفة كلاً	٤	٧ (٣١)	٤ (٧١)
أكون مختصراً وديقاً	٥	٤ ( )	٤ (١-)
أساند أفكار الآخرين	٥	٤ (١-)	٥ (١-)
أنتي على أفكار الآخرين	٥	٦ (٦١)	٤ (٣١)
أدرك سلوكي	٥	٦ (٧٤)	٤ (٦٤)
أبائن بالمفترجات والتفكير بالأمور	٦	٦ (٦١)	٥ (٦١)
أوضح اختلاف مع وحدت نظر الآخرين	٧	٦ (٦١)	٥ (٦١)
أستمر في قدر إمكاني لوجهات نظري	٥	٥ (١-)	٧ (٦٤)
أركز على مشاعر الآخرين	٤	٧ (٦٤)	٤ (١٤)
١- فكر قبل رأتهم	٤	٦ (٣١)	٣ (٤١)
١٦- سيطر على ما في معاملتي للآخرين	٥	٦ (٦٤)	٣ (٦٤)
١٧- ترك سلوك الآخرين	٦	٨ (٣١)	٤ (٦١)
١٨- أسيطر على الميل للتفوق على الآخرين	٧	٦ (١-)	١ (١-)
١٩- لم يورأ إجابات في استجوبة	٦	٦ (٦١)	٨ (٦١)
٢٠- أبرز آراء الآخرين	٧	٧ (١-)	٤ (٦٤)
٢١- تحكم في قدر وحدتي السيطر على الآخرين	٦	٤ (٦٤)	٣ (٦٤)
٢٢- أحمل الآخرين يستمعون لوجهة نظري	٦	٨ (٦١)	٨ (١)
٢٣- أحمل الصمت	٤	٦ (٦٤)	١ (١٤)
٢٤- أظير الآخرين بمشاعري	٤	٦ (٦٤)	٣ (٦٤)
٢٥- أساند لآخرين	٥	٨ (١-)	٧ (٦٤)
المستوي الكلي لعدد الجاهات المتضمنة	٦	٦ (١)	٤ (٦٠)
المجموع ١٩			المجموع ٤٥

الشكل المباني رقم (8-1) = مقارنة إحصائية لإجابات الاستبيانات

الصف	العمود ١	العمود ٢	العمود ٣
١	١	٧ - ٣	٧ (٣ -)
٢	٤	٧ (٣ -)	١ (٣ -)
٣	٤	٧ (٣ -)	٦ (٣ -)
٤	٣	٦ (٣ -)	١ (٣ -)
٥	٣	٧ (٣ -)	٥ (٣ -)
٦	٣	٦ (٣ -)	٥ (٣ -)
٧	٣	٤ (٣ -)	٥ (٣ -)
٨	٣	٨ (٣ -)	٣ (٣ -)
٩	٣	٧ (٣ -)	٦ (٣ -)
١٠	٣	٥ (٣ -)	٥ (٣ -)
١١	٣	٦ (٣ -)	٣ (٣ -)
١٢	٤	٦ (٣ -)	٥ (٣ -)
١٣	٤	٤ (٣ -)	٣ (٣ -)
١٤	٣	٤ (٣ -)	٣ (٣ -)
١٥	٣	٥ (٣ -)	٣ (٣ -)
١٦	٣	٥ (٣ -)	٣ (٣ -)
١٧	٣	٣ (٣ -)	٣ (٣ -)
١٨	٣	١ (٣ -)	٣ (٣ -)
١٩	٤	٥ (٣ -)	٣ (٣ -)
٢٠	٦	٥ (٣ -)	٣ (٣ -)
٢١	٣	٥ (٣ -)	٣ (٣ -)
المجموع ٤٥	المجموع ٤٥		



## الفصل التاسع

### أسئلة ما بعد التدريب

غالباً ما يقال إن تقديرات التدريب أو إثبات صحته التي تتم بعد انتهاء الحدث التدريبي قد يصيبها خلل خطير يثير شكوكاً خطيرة حول أية نتائج. فإذا كانت الدورة تجريبية ناجحة وممتعة بدرجة عالية فيمكن أن يبلغ سرور المتدربين بأنفسهم وبالحدث بدرجة تجعلهم في حالة شعور بالغبطة القاسية ، وفي هذه الحالة العطفية خاصة . وبينما هم يوبخون زملائهم من الطلاب الذين ربما يكونون قد كونوا معهم علامات خاصة، فإن وجهات النظر التي يعبرون عنها حول التدريب قد تكون مشوشة، فمن الممكن جداً أن التقديرات التي معطي على سلم يتراوح من ١-١٠ قد تزيد بثلاث درجات أو أربع نقاط عما يجب إعطاؤه فعلاً، ويسبب هذه العواطف في نهاية الدورة نطلق على الاستبانات استبانات الرضا وهي كثيراً ما تكون تسمية غير عادلة .

وإذا تركنا جانباً أي اعتبارات أخرى فإن نأخير أي تقدير إلى ما بعد نهاية الدورة مباشرة يسمح للعواطف المشوشة أن تهبط إلى مستوى أكثر عقلانية، لكن القيام بمحاولات التقويم وإثبات الصحة في وقت لاحق بدلاً من نهاية الدورة له أسباب محددة، ومن ثم يصبح التقويم أكثر أهمية من إثبات الصحة .

### أسئلة ما بعد التدريب

تمت في الفصل السادس مناقشة قيمة الاجتماع ما قبل بداية الدورة لإعطاء فكرة عنها قبل بداية الدورة ومساعدة المتدرب في ربط التدريب بالعمل ، ومن ثم المساعدة في إثبات صحة التدريب .

ومن المهم بنفس القدر إبقاء مديري الأقسام بعد نهاية الحدث التدريبي بما اتفق عليه في تلك الاجتماعات . وهو الاجتماع يعد حدث التدريب ، وهذا هو اجتماع أسئلة ما بعد التدريب، ويجب على مدير القسم أن يتأكد من عقد هذا الاجتماع وإلا فإن الكثير من فائدة التدريب سيذهب هباءً إذا أحس المتدربون أن مديريهم ليس لهم



الانضمام الحقيقي باشتراكهم في عملية التعلم، ومن السهل القول إن هذا الاجتماع يجب أن يحدث ، ولكن في الكثير من المناسبات يعلق المدربون بالقول إن رد فعل متدربيهم الوحيد عند عودتهم من التدريب إن صدر أي رد فعل على الإطلاق هو أهل كنت غائبا؟ لقد ظننت أنني لم أرك هنا . أو انا كنت مشاركاً في تلك الدورة هل استلعت بها؟ بالمناسبة أريد منك أن ننوك كل شيء - وتفرغ من إعداد هذا التقرير غدا . وهكذا

وسوف يحضر المدرب بضغوط العمل ، خاصة إذا كان غايته قد طال بعض الشيء . إذ إن من المحتمل أن يكون هنالك كم مماثل من العمل في سلة الوارد حتى لو تمت ترتيبات قيام شخص آخر بالعمل . والمناخ بعد عن أن يتبع المجال لممارسة ما تم تعلمه، ويقول الكثير من المدربين إنهم بسبب بيئة العمل هذه ينسون التدريب لفترة من الزمن لتعويض ما فاتهم من العمل، ولكن حافظ ممارسة التدريب يكون قد تجاوز بعد تلك الفترة.

وقد يكون المدير القسود كذلك أسيابه الضاغطة التي تحول . ون إيفه باتفاق مع المدرب على عقد اجتماع أسبوعي ما بعد التدريب، وبعض المدربين مستخدمون التزاحات العمل عثراً لتجنب ما قد يشعر البعض بأنه وضع ينطوي على شيء من التهديد، وحتى إذا تم يتم الالتزام بالموعد الأصلي، يجب تحديد موعد آخر بأسرع ما يمكن بعد التاريخ الأصلي . ومن المفيد عند الاجتماع بالمقرب بعد وقت قصير جداً من رجوعه للعمل ، ولنقل في اليوم الأول بعد رجوعه من دورة تدريبية امتدت لاسبوعين . فهتاه في سلة الوارد التي لا مفر منها، ولكن لا يجب تأجيل الاجتماع إلى بعد عن الاسبوع الذي يعقب انتهاء الدورة، فإذا كان التأجيل أطول يناقش اهتمام كل من مدير القسم والمتدرب وموافقهما ، وربما يشعر كلاهما بأن عقد الاجتماع أصبح غير مجد.

ولذلك يجب عقد الاجتماع بسرعة بعد عودة التدريب، ويجب أن ينظر كل من المدير والمتدرب فيما إذا كان من المفيد دعوة المدربين للمشاركة في الاجتماع، فقد تكون لهم فائدة في المساعدة على الانتقال من العلم إلى العمل بالقرائح للطرق التي يطبق بها ما تم تعلمه في ظرف العمل المعين، كما أنهم قد يساعدون في أي نقاش حول احتياجات التدريب الإضافية بالنسبة للمعرب (ورئيسه) . وبحسب الاتفاق على أن هذا

النور ثانوي في النقاش، فانشخصيتان الرئيسيتان هما المدرب ورئيسه . فهناك دائماً خطورة أن يحاول المدير نقل المسؤوليات للمدرب لأن المسألة في النهاية تتعلق بالتدريب حسب رأيه، وهي ليست حول التدريب ، وإنما هي حول تطبيق ما تم تعلمه أثناء التدريب هي سيؤ العمل الحقيقي للمدرب ومدير القسم هو الشخص الوحيد الذي يحتمل مسؤولية في هذا المجال .

وقد تمت الإشارة في الفصل السادس إلى بعض المواضيع المفيدة التي يمكن مناقشتها خلال ذلك الاجتماع، وأنهم هذه المواضيع هي :

- \* ماذا كان انطباعتك حول فاعلية التدريب ؟
- \* ماذا كان انطباعتك حول فاعلية المدرب(أو المدربين) ؟
- \* هل كان الحدث التدريبي هو أنسب حدث تشارك فيه لتلبية احتياجاتك ؟
- \* إلى أي مدى حقق المدرب أهداف الحدث ؟
- \* إلى أي مدى حقق التدريب أهدافه وأهداف المنظمة التي ناقشتها قبل زهيك للمشاركة ؟
- \* ما هي الاشياء الرئيسية التي تعلمتها أو اكتتتها ؟
- \* ماذا ستفعل بهذا التعلم ؟
- \* هل تريد مناقشة خطة العمل التي تمت باعدادها في نهاية الحدث التدريبي ؟
- \* كيف ستقوم بإدخال الجوانب التي تعلمتها ؟ بأي طريقة ؟ وخلال أي فترة ؟ وكم من وقتك سوف يستغرق ذلك ؟ وما هي الموارد الإضافية التي تحتاجها ؟ وهل ستطلب مساعدة شخص آخر ؟
- \* هل هناك أي وسيلة يمكنك من مساعدتك بها لتحقيق أهداف عملك ؟
- \* هل ترى أن هناك أي فائدة تجعل وجهة نظرك/معلوماتك حول التدريب في منازل أي شخص آخر هنا ؟

وأخيراً .

\* هل تريد أو متى تريد أن تجتمع بى مرة ثانية كى نناقش سبر عملك وننظر كذلك فى أى احتياجات تدريبية أخرى ؟

هذه القائمة توضح أنه يمكن أن تكون هناك مواضيع كثيرة للنقاش خلال اجتماع الأسئلة . فالكثير من المديرين تفضهم الثقة لعقد اجتماعات الأسئلة لأنهم لا يدرون ما سيناقشون . وهذه القائمة بالأسئلة ليست كاملة ، ولكن حتى لو كانت كل ما يناقش ، فهناك ما يكفى لانشغال الطرفين لوقت طويل .

وهذا النوع من الإجراء سوف يرضى المدير والمتدرب ، وفي معظم الحالات ستجرب معلومات كثيرة يمكن أن تكون مفيدة للمتدرب فى إثبات صحة التدريب وتقويته . ولكن نادراً ما تمر هذه المعلومات للمتدرب ، وربما يكون أحد أسباب ذلك الفجوة الظاهرة بين إدارة العمل والتدربين ، فهم ببساطة لا يتحدثون مع بعضهم البعض . وإذا ما بذل الطرفان جهداً لعقد حوار مستمر ، فسوف يكتشف كلاهما ليس فقط ما يكفى من موضوعات للنقاش ، ولكن أيضاً بروز الكثير من الفوائد ، ففي حالة المدرب سيكون هناك شكل إضافي آخر لإثبات صحة التدريب الذى كان مسؤولاً عنه ، وقد يكون ذلك تغذية راجعة بطريقة أكثر وضوحاً من تلك التى قدمت له مباشرة . فالمتدربون قد يشعرون بأنهم يستطيعون الحديث إلى مديريهم حول التدريب بصراحة أكثر مما يفعلون مع مديريهم .

والفائدة النهائية للمتدرب من إجراء ما بعد التدريب هى فى مجال التقويم بشكل عام ، فطرق التقويم غالباً ما تشمل على قيام المدرب بالخروج من برج التدريب العاجي إلى الميدان لإجراء المقابلات والحديث مع المتدربين والعمل على ملء الاستبانات من قبل المتدرب ومدير القسم . وتنوعية النقاش الذى نظرتا فيه أعلاه يهيئ لهذا الإجراء الذى ينظر إليه عندئذ وكقته تقريباً استمرار لنقاش ما بعد التدريب .

ومناقشات ما قبل التدريب وبعده نادراً ما تحدث رغم أن عدداً متزايداً من مديري الأقسام أخذ يدرك قيمتها . ويمكن عمل الكثير ، ومن البديهي أن من مصلحة المدرب المبادرة بمحاولة تشجيع استعمال هذه المناقشات على نطاق أوسع ، فجميعها جزء من إثبات الصحة والتقويم .

**مداخل التقييم المتأخر :**

قد يكون من المفيد محاولة التقييم بعد ثلاثة إلى ستة أشهر من الحدث التدريبي .  
الذي سيكون لا يزال عالياً في ذهن المتدربين بصورة معقولة، كما أن فترة التدريب  
سنبكون بعيدة بما فيه الكفاية إلى حد يكون قد اتاح للمتدربين بدء ممارسة ما تعلموه  
من مهارات .

ومن الممكن خلال هذه المرحلة ، استخدام الكثير من المداخل التي سبق أن نوقشت  
ولكن ربما يكون الاختلاف الأكبر هو أن عمل المتدرب يمكن تضمينه في التقييم، كما  
يمكن إشراك أشخاص آخرين كرئيس المتدرب وأضاده ومرؤوسيه، ولكن هناك شيء  
يجب أخذه في الاعتبار، وهو أن الآخرين قد يكونون أو لا يكونون قادرين على تقدير  
مهارات الفرد التي يقوم، فمثلاً المتدرب الذي شارك في برنامج تدريب على المهارات  
الشخصية قد يكون الآن أكثر مهارة في التفاعلات الشخصية من رئيسه، وفي الحقيقة  
من المحتمل أن يكون الرئيس هو الشخص الذي كان يجب أن يشارك في البرنامج قبل  
مرؤوسه! ففي مثل هذه الحالة سيكون تقدير الرئيس محل تشكك كبير، ويجب أن يكون  
للرئيس وللآخرين الذين يشاركون في التقييم احتكاك بالمتدرب بدرجة معقولة لتوفر  
لهم أدلة كافية يؤسسون عليها تقويمهم .

**إشراك الآخرين :**

في المرحلة التي يمكن أن نوصف بمرحلة التقييم المتوسطة فإن المدخل البديهي هو  
للمتدربين أنفسهم، وخطورة عمل ذلك هي أن أي تقدير للتعليم أو النجاح في ممارسة  
التعلم سيكون تقديراً ذاتياً للفرد، وقد لا يكون ذلك غير واقعي في تلك الظروف ، رغم  
أنه ما لم يكن الشخص مدركاً جداً لمهاراته فإن التقدير قد يكون متحيزاً .

والمدخل المنطقي الذي يلي ذلك هو إشراك رئيس المتدرب، ولكن كما سبق الاقتراح  
بأنه يجب التأكد من أن الرئيس :

• يرى القدر الكافي من عمل المتدرب كي يكون قادراً على الحكم حكماً واقعياً على  
التغير من الممارسة السابقة إلى الوضع الجديد المتحسن .

\* قادراً على الحكم الموضوعي على المتدرب دون تحيز إلى بعض الأحكام الذاتية،  
كاستضاف وعدم استقطاف المتدرب .

\* له المهارات الكافية لتقدير مستوى مهارات المتدرب .

وتوجد متطلبات معاملة إذا رغبت في إشراك أئداد المتدربين رغم أن الأرجح أن  
يفوا بمعيار الاحتمال أكثر من رئيس العمل .

وإذا كان للمتدرب مروضون يديرهم أو يشرف عليهم فهم - من بعض الجوانب  
أفضل المقومين الذين يمكن الاتصال بهم لأن نشاط المتدرب يسهم بشكل وثيق  
ومباشر- والمفترض أنهم سيفوق بالاحتمال، ولكن الكثيرين منهم لن ينصلوا للإيفاء  
بالمعايير الأخرى .

والجمع بين التقديرات سيكون أكبر وزناً وأكثر موضوعية من تقدير واحد فقط .  
على الرغم من عدم وجود ضمان أن عدداً من التقديرات غير الجوفرية سيؤدي إلى  
تقويم موضوعي قائم على أساس جيد . ويمكن أن يشمل الجمع الممكن بصورة مفيدة  
على ما يلي :

■ المتدرب والأئداد .

\* المتدرب ومروضيه .

\* المتدرب ورئيسه .

\* المتدرب ومروضيه ورئيسه .

\* المتدرب وأئداده ورئيسه .

\* المتدرب وأئداده ومروضيه ورئيسه .

**المجموعات الضابطة :**

وصفنا سابقاً أهمية إشراك مجموعة ضابطة لم تشترك في التدريب، وهذا مطلب  
ضروري حتمية عندما نحاول تقويم التعلم خلال فترة زمنية ممتدة لأن عوامل كثيرة قد

تلوث التعلم الظاهر، فكل من المجموعة الضابطة والمجموعة المتدربة يمكن أن تتغير خلال الفترة بين إصاكنه إرجاع الكثر من التغيرات إلى التدريب حتى في حالة مجموعة التدريب، هذه العوامل التي لا يمكن أن نعزى للتدريب قد تشتمل على إهدار توجيه أو تعليمات أفضل بالسبب العمل، والدرج في الضبعي التطور نتيجة الانخراط في العمل، والتطور المفروض سبب الضغوط المختلفة، وهكذا... والكثير من هذه العوامل قد يقع على المجموعات المتدربة والضابطة بنفس القدر. ونتيجة لذلك ورغم أن غياب المجموعة الضابطة قد يؤثر مائياً على موضوعي التقييم، فإن وجودها لا يضمن بالضرورة الموضوعية الكاملة.

### التخطيط للعمل :

لقد رأينا أن النهاية الإيجابية جداً للحدث التدريبي كانت وضع المدرب لخطة عمل. وهي خطة النزم بتنفيذها، ويمكن استعمال مثل هذه الخطط بعدة طرق، وخاصة كتقديرات المدى التي يقد بها المدرب التعلم. فعدي التنفيذ قد يدل على الكم الذي تعلمه الفرد فعلاً من التدريب.

بعد ثلاثة أو أربعة أشهر من الحدث التدريب يمكن القيام بتقدير مدى التعليم بالطلب من المتدرب أن يرجع إلى الخطة وسجل النتائج العملية، ومن المفضل أن يكون هنا التحليل نتيجة اتفاق بين المدرب ورئيسه، ولكن في حالة غياب مثل هذا الاتفاق يمكن أن يأتي هذا العمل بمبادرة من المدرب الذي يجب إشراكه في أي اتفاق.

و عند خطة العمل في نهاية الحدث التدريبي يقوم المدرب بـ :

- ١ - الاتصال بالمدرسين لإبلاغهم بأن متابعة ستجري بعد فترة حوالي ثلاثة أو أربعة أشهر.
- ٢ - الحصول على موافقة المدرسين على أن يقوموا عند عودتهم لأعمالهم بمناقشة خطة العمل مع رؤسائهم مع احتمال مزودهم بنسخة منها.
- ٣ - الحصول على موافقة المدرسين على أنه من الممكن الاتصال برؤسائهم أيضاً في فترة المتابعة.

هذا الاتصال يكون أحياناً غير ضروري وذلك حسب العلاقة التي تنشأ بين المدرب والمتدرب. وقد يطالب المتدرب ببعض أو كل تلك الخطوات دون أن يطلب منه ذلك .

#### منظمة استبانة التقويم :

ننظم نوعية المهارة التي تم التدريب عليها مدى التقويم ومستواه، وفي معظم الحالات فإن الاستبانة هي التي تبدأ عملية التقويم في وقت يتفق عليه بين المدرب والمتدربين أثناء إكمال خطة العمل. فالاتصال الأول المتفق عليه عادة ما يكون خلال مرحلة الثلاثة أو الستة أشهر التي تعقب نهاية التدريب . رغم أن هذه المراجعة تمتد إلى فترة عام بصورة استثنائية .

وفي البداية يكون الاتصال بالمتدربين في شكل استبانة ترسل مباشرة لهم أو بواسطة مديري أقسامهم . ويستبني الأسئلة على خطة العمل وتسعى للحصول على وجهات النظر حول :

\* التعلم الذي تم إحرازه أثناء التدريب .

\* الإجراء الذي اتخذته المتدرب حول التزاماته بتطبيق التعلم .

ففي الحالة الأولى يمكن القيام بمحاولة تكرار استبانة إثبات صحة العمل التي تعاد بعد نهاية الدورة وقد تكون في شكل معدل . وهناك نقاش حول ما إذا كان لذلك أي مغزى في مرحلة المراجعة على المدى البعيد، إذ إن التركيز في هذه المرحلة قد يكون على تطبيق التعلم وليس على التدريب. فمن بعض الجوانب ستكون الاستبانة اختياراً جيداً لما احتفظ المتعلم به مما تعلمه إذا استطاع بعد تلك الفترة إبداء ملاحظات حيوية حول التدريب. ولكن قد يكون ذلك مجرد اختيار لذاكرته .

والاستئلة التي يمكن تضمينها في مدخل إثبات صحة التدريب على المدى الأطول قد تشتمل على التالي

١ - ما هي بنود خطة عملك التي نفذتها حتى الآن ؟

٢ - ما هي درجة النجاح التي أحرزتها في تنفيذ تلك البنود ؟

- ٣ - هل هناك جوانب تشعر بأنه كان يجب حذفها من التدريب ؟
- ٤ - هل هناك جوانب تشعر الآن بأنه كان يجب تضمينها في التدريب ؟
- ٥ - هل هناك أجزاء من التدريب تشعر الآن بأنه كان يجب تغييرها أو معالجتها بطريقة مختلفة ؟
- ٦ - هل لديك ملاحظات أخرى ؟

وقد يلعب استيعاب المعرفة دوراً كبيراً في التدريب ، بالإضافة إلى تطبيقها ، وفي مثل تلك الحالات ستكون الاختبارات قد أعطيت أثناء فترة ما قبل التدريب وخلال التدريب وفي نهاية الدورة. ومن الممكن تطبيق نفس مدخل الاختبار الثابت مرة ثانية في مرحلة الأعد الأول، ويجب أن تدل الإجابات على ترسيخ التعلم وقد تدل بصورة أكثر أهمية على الجوانب التي نم نسيانها. وقد تكون المعلومة الأخيرة مفيدة إذا اكتشف نمط واسع وذلك في تحديد المادة ذات القيمة القليلة في التدريب ، فربما لم يحتفظ المتدرب في ذاكرته بالمادة لأنه ليس لها مكان في الفصل أولى بيئته ، أو ربما كانت معالجة الموضوع غير مرضية . ولكن لم يتم تحديد ذلك في وقتها ، والإجابات المشتركة بهذه الطبيعة قد تشير إلى طرق للتحقق على المدرب أن يتفصاها لتحسين التدريب .

وإذا استخدمت المجموعات الضابطة أثناء برنامج التدريب كجزء من عملية إثبات الصحة فهي أيضاً تحتاج إلى الاختبار نفسه. ويجب معاملة التفسير المتعلق بمثل تلك الفترة الممتدة بحرص شديد بسبب العوامل الكثيرة الإضافية التي يمكنها إفساد النتائج. فعلى الاهتمام بالمجموعة الضابطة قد يكون له أثر يحفز بعض الأشخاص للقيام ببعض التعلم الذاتي. وبالطبع لا بد من مراعاة الحذر نفسه مع المتدربين أنفسهم للأسباب نفسها .

#### متابعة التخطيط للعمل

إن المخل الذي يستخدم استبانة مبنية على خطة عمل المتدرب هو مدخل أسلم وأكثر واقعية. وما نحاول تقديره في هذه الحالة هو بطريقة غير مباشرة كمية التعلم الذي حدث أثناء التدريب وذلك بتحديد مدى تطبيق التعلم على العمل أثناء فترة



المراجعة، فالتدريب في النهاية هو ببساطة وسيلة لغاية، والغاية هي تحسين نتيجة العمل، ولذلك فإن تركيز التدريب يكون على هذه النتيجة .

والاستجابة بهذه الطبيعة تشتمل على أسئلة مبنية على القرارات التي يتخذها المدرب في نهاية التدريب والتي تكون مضمنة في خطة العمل، ومن المأمّل أن تخرج تلك الخطة بالتفصيل الأعمال المنوي القيام بها، وكيفية إنجازها، والفترة الزمنية التي يستغرقها تنفيذها، ولذلك فإن الأسئلة مشتمل على .

- ١ - ما هي بنود خطة عملك التي نفذتها حتى الآن ؟
- ٢ - ما هي درجة النجاح التي أحرزتها في تنفيذ تلك البنود ؟
- ٣ - ما هي العوامل أو الأسباب التي تعزو لها نجاحك في تنفيذ تلك البنود ؟
- ٤ - ما هي بنود خطة عملك التي أخفقت في محاولة تنفيذها ؟
- ٥ - ما هي أسباب عدم نجاحك ؟
- ٦ - ما هي البنود التي لم تحاول تنفيذها بعد ؟
- ٧ - لماذا لم تنفذ تلك البنود ؟
- ٨ - ما هي خطأك :
  - لمحاولة إصلاح إنجازاتك غير الناجحة ؟
  - لتنفذ البنود التي لم تحاولها بعد ؟
- كما أن من المهم السؤال .
- ٩ - ما هي المساعدة التي تلقيتها من مدبرك ؟
- ١٠ - ما هي المساعدات التي تلقيتها من زملائك ؟
- ١١ - ما مدى شعورك بأن التدريب الذي تلقيته ساعدك في تحقيق التطوير الذي قمت به ؟

ومن المؤمل أن يكون المدربون قد ناقشوا خطة العمل مع مديريهم في جلسة أسبوعية عقب التدريب و :

- ١ - يكون التدريب قد أعطى موافقة على التقديم بمدخل تفويضي لمديريهم .
- ٢ - أن تكون المدير مبركاً تماماً لنواب المدرب وأن يكون قد نعهد بتقديم المساعدة والموارد الضروريين ليتمكن المدرب من تنفيذها .

ونتيجة لذلك ففي نفس الوقت الذي ترسل فيه استبانة للمندرب يجب إرسال استبانة مماثلة لمديره . وستطلب هذه الاستبانة وجهات النظر حول

- ١ - بنود خطة عمل المدرب التي يرى المدير أنها نفذت بنجاح .
- ٢ - كيفية تنفيذها بنجاح وسببها .
- ٣ - اليبود التي لم تنفذ، تلك التي لم تنجح أو التي لم يتم تنفيذها .
- ٤ - سبب عدم نجاحها أو عدم تنفيذها حسب رأي المدير .
- ٥ - مدى شعور المدير بأنه قدم المساعدة للمندرب .
- ٦ - مدى شعور المدير بتحسين مهارة المندرب .
- ٧ - مدى شعور المدير بأن التدريب قد أسهم في أي تحسينات .

عند ملء هاتين الاستبيانتين يمكن تحليلهما ومقارنتهما لمعرفة أوجه الشبه والاختلافات لكي يمكن عمل صورة كاملة حول تطور التدريب .

وغالباً ما يكون من الصعب الربط بين الاستبيانتين، ففي الحقيقة في المناسبات التي كنت قادراً فيها على اتباع تطبيق هذا المدخل، كانت النتيجة المفاجئة في السؤال الذي طرح عما إذا كانت إجابات الاستبيانتين تتعلق بالمندرب نفسه، ومن الطبيعي أن تكون هنالك اختلافات في الإجابة بسبب اختلاف وجهات النظر ولكن ذلك جعل الربط بين الإجابات مستحيلاً في الكثير من المناسبات، وكانت الاختلافات تتعلق بالتنفيذ الفعلي لبنود خطة العمل . ومدى نجاح تلك البنود، والإخفاق في تنفيذ بنود معينة في حين أن

الطرف الآخر أفاد أن تنفيذها تم بنجاح! وكان الاستنتاج حول سبب حدوث تلك الاختلافات وكونها بتلك الحدة إما بسبب غياب التفاهم بين المتدرب والمدير، وإما أن المدير كان في حاجة للتدريب نتيجة افتقاره إلى مهارة ما، أو بسبب الاثنين معاً .

وفيما بعد قمت بتضمين أسئلة أكثر. فقد سألت المتدرب :

« كم عدد المرات التي تجتمع فيها برئيسك لمناقشة عملك وتطورك ؟

« كم عدد المرات التي ينتهز فيها رئيسك الفرصة لمراقبة أدائك للعمل أو النظر في عملك ؟

وقد طرحنا أسئلة معاملة للمدير وكانت أكثر الإجابات تخبياً للأمال وإثارة للدهشة حتى عند أخذ العوامل الأخرى في الاعتبار، وقد تمثلت في تلك العبارات التي ظلت تتردد كثيراً :

« مرة في الأسبوع (إجابة نادرة) .

« مرة في الشهر (شائعة) .

« بصورة متياعدة وغير منتظمة (شائعة جداً) .

« نادراً (شائعة) .

وإذا لم تحدث هذه المراقبة المباشرة أو الفحص المباشر فذلك من غير المستغرب. وما يثير القلق أيضاً أن يكون المدير غير قادر على إبداء ملاحظات حقيقية حول أداء العامل ، والذي هو واحد من مسؤولياته الأساسية. وليس من المستغرب أن يكون التقييم الحقيقي صعباً في هذه الظروف .

كما كانت هنالك بعض الحالات التي أبرزت فيها الإجابات تفاعلاً ومساندة بمستوي أكثر فاعلية بكثير. وقد تم التعرف على هذه الحالات بسرعة من خلال التراطيب الوثيق بين الاستبيانتين والملاحظات المساندة حول التفاعل المتكرر المحث. ففي هذه الحالات لاحظ كل من المتدرب والمدير العلاقة المساعدة بينما في حالات أخرى كان المدير وحده هو الذي أحس بوجود تلك العلاقة من جانبه .

وسواء كان الترابط جيداً أم خلاف ذلك فإن ملحقاً مفيداً للاستبانة هو مقابلات المتابعة التي تتم وجهاً لوجه مع المتدرب والمدير .

وإذا ما كانت هنالك اختلافات في الإجابات أو لم تسر خطة العمل كما يجب فإن المقابلات ستجلى هذه الاختلافات. فالمقابلات ليست فقط للتأكد من بروز معلومات حقيقية بل هي أيضاً لمساعدة كل من المتدرب والمدير ليفهم كل منهما بصورة أفضل وجهة نظر الآخر واحتياجاته للتطوير .

ويتم السبب الثاني بدرجة عالية من النجود من الأثنية والتشجيع، ويجب أن يشكل جزءاً من أهداف المدرب، ولكن الإجراء يجب أن يبقى تقويمياً لتحديد ما إذا كان المتدرب قد أحرز تحليماً حقيقياً ووضع موضح التنفيذ وطور نفسه نتيجة لذلك وبالتالي تحسن عمل الشركة أو المؤسسة، أي أن يكون تقويمياً للأمور الأساسية. إذا كانت كل هذه الأشياء كذلك فإن التدريب سيحقق هدفه الرئيسي .

وحتى عندما يبدو أنه ليست هنالك مشكلات ترايط بين الإجابات أو التطبيق الناجح للتعليم، فعالباً ما يظل من المفيد للمدرب المشاركة في اجتماعات للمناقشة تتم وجهاً لوجه مع الطرفين. وداثماً ما ستكون هناك نقاط بحاجة للتوضيح، وفي مقدور المدرب تنمية علاقة مساعدة فعالة مع المدير والعامل رغبة في التطوير في المستقبل .

ولا يمكن أن يكون هناك شك كبير في أن الدخل المباشر نتج عنه نتائج أفضل بكثير من الاستبانة غير المباشرة، فمن خلال المواجهة المباشرة يستطيع المدرب أن يسر أغوار التفاصيل العملية لأي وقائع يجري الحديث عنها، كما يستطيع استخلاص أي معلومات عاطفية أو واقعية إذا كان ذلك وارداً، وفي مقابلة بهذه الطبيعة يمكن في كثير من الأحيان صياغة خطة مكملة تلزم المتدرب باتخاذ إجراء بشأن البنود غير المنفذة أو الإضافية. وهناك ميزة في ذلك وهي أن رئيس العمل يمكنه أن يشارك مباشرة في إنشاء خطة العمل الثانية .

ولكن الدخل المباشر لا يخلو من المساوى. وبالطبع من الضروري أن يكون المتدرب أو أى شخص يقوم بالمتابعة جاهراً في إجراء المقابلات المنعمقة وقائراً على النفاذ لما وراء الإجابات الفورية والسطحية، ولكن لابد أن ترتبط النقطة السلبية الرئيسية بالموارد

المطلوبه فيما يتعلق بالاشخاص والزمن. فإذا كانت الدورة قد اشتملت على (١٢) عضواً فإن ذلك يعنى القيام باثنتى عشر زيارة كحد أقصى. وقد يكون المدربون موزعين فى أنحاء البلاد مما يتطلب من إجراء المقابلة السفر لمسافات بعيدة، وبالتالي يجب أن يفترض أن أية مقابلة ستستغرق يوماً ونصف يوم على الأقل، فزيارة اثنتى عشر شخصاً ستستغرق (١٨) يوماً، وذلك أطول بكثير من فترة الدورة البالغة خمسة أيام. فالمبررات التى تعطى يجب أن تكون مقنعة لتبرير النفقات .

وهناك مزايا للمدخل المباشر فيما يختص بالتقويم. فإذا ما اكتشف مثلاً أن خطة العمل التى تنتمى على جميع البؤر الرئيسية قد نفذت . فإن ذلك يساعد فى تأكيد التعلم أولاً وإثبات صحة التدريب ثانياً. ولكن تذكر دائماً الطوشت الممكن حدوثها .

وهناك عنصر آخر يجب النظر فيه بالنسبة لخطة العمل وهو الفجوة فى العمل الممكن حدوثها بين الشعور بالغبلة فى نهاية الدورة عندما يتم عمل خطة العمل وما يحدث عند عودة المتدرب إلى عمله. فمواقف الرئيس والأقران والمرفوضين فى ذلك العالم الحقيقى قد تتراوح بين الاحيالة إلى الحيد السلبى إلى الاعتراض الإيجابى ورفض مهارات المتدرب الجديدة وأفكاره ومعتقداته. وعلاقة المتدرب برئيسه هامة على وجه الخصوص، وذلك ما يجعل من الضرورى عقد جلسة أسئلة عاجلة بين الرئيس والمتدرب بعد الدورة. ويمكن مناقشة التعلم أثناء تلك الجلسة بجانب نوايا المتدرب تجاه ما تعلم، أى خطة عمله. ولكن إذا لم يساند الرئيس المتدرب فقد يواجه الأخير بعض المشكلات الخاصة فى السير قديماً فى خطة العمل والمحافظة على الراجع والرغبة .

#### أسباب ذات الصلة غير المباشرة :

مدخل التقويم الأكثر استخداماً فى المرحلة المتوسطة وخصه عندما يكون المدربون موزعين فى أنحاء البلاد هو فى استخدام شكل من أشكال الاسئالات. وكثيراً ما تعتمد صيغة الاستبانه على أى استبانة سبق أن استخدم مع المتدرب . وقد تكون هذه الاستبانات موزعة على نماذج مثل الثباين/ المعنى . ومقياس لوستون، وليكوت، والخبرات، وهكذا. وإذا كانت الصيغة نفسها استخدمت منذ بداية الدورة وأثناء الدورة وفى نهايتها وفى مرحلة التقويم المتوسطه، فالإجابات رغم أنها قد تكون ذاتية إلا أنها على الأقل منخوذة من نفس القاعدة باستمرار وبوفر درجة من المقارنة المباشرة .

وقد تم وصف إحدى هذه الاستجابات واستعمالها في التدريب على العلاقات الإنسانية في الفصل (٨) (الشكل البياني ٨-٢). وقد استعملت هذه الاستجابة قبل الدورة وفي نهايتها في مدخل الاختبارات الثلاثة. وإذا ما استعملت نفس الاستجابة مرة أخرى في مرحلة المتابعة يمكن عمل مقارنات مباشرة مع مؤشرات الدرجات السابقة .

#### المراقبة المباشرة :

على الرغم من الملاحظات التي أوردناها سابقاً بشأن الاستخدام المكلف للزمن والأفراد فإن المراقبة المباشرة للعمل هي ملائمة طريقة التقويم الأكثر فاعلية، ولكن يجب أن يدرك المراقب بالضبط ما يبحث عنه كما يجب أن يكون ماهراً في طريقة المراقبة وإلا فإن وجهات نظر ذاتية وغير مطلوبة ستتدخل .

وربما كانت الوسيلة الأكثر فائدة في هذه المراقبة المباشرة المتشعبة هي مدخل تحليل الأعمال أو المهام قبل الحدث التدريبي وهو مدخل ورد وصفه سابقاً، وهذا يتطبق على وجه الخصوص عندما تكون النشاطات عملية إلى حد بعيد وليست علاقات أقل وضوحاً. والمثال للمراقبة المباشرة التي وردت جيكرأ كان موظفة الاستقبال في الفندق التي اشتمل عملها على قدر كبير من الممارسة العملية التي يمكن مراقبتها .

ففي مرحلة المتابعة يمكن مراقبة موظفة الاستقبال فعلاً أثناء تأديتها لإيجابياتها. وأثناء تلك المراقبة يمكن تبيين ما إذا كانت تؤدي مهامها بالطريقة التي درست عليها وما إذا كان أدائها صحيحاً. وبهذه الطريقة يمكن تقدير كل من التدريب والتنفيذ الفعال للعمل .

إن مراقبة موظفة الاستقبال التدريبي على تحصيل العمل والمهام صحيحة ومعقدة ويتصور على استعمال شكل من أشكال تحليل العمل أو تحليل السلوك. ويمكن مقارنته هذين التحليلين مع أنماط من العمل والسلوك فنرت بنتها فعالة . وكلما اتسع العمل وتعددت احتمالات الإفساد بواسطة عوامل غير راجعة للتدريب، وزادت نتيجة لذلك صعوبة تقويم التأثير الحقيقي للتدريب .

وتضرح المراقبة المباشرة أو اختيار عيقات من نشاطات العمال مشكلات أخرى. فإذا كانت المهمة التدريبية طويلة أو معقدة فيجب على المراقب البقاء مع العامل لفترة

تكفي لمراقبة دورة كاملة من المهمة على الأقل، وسيكون ذلك صعباً بصورة خاصة إذا لم تكن نشاطات العمل متسلسلة بانتظام. فتواجد المراقب المستمر قد يؤثر سلباً على أعمال الشخص الذي يراقب خاصة إذا كان على المراقب أن يوجه أسئلة لتحديد سبب فعل شيء ما بدلاً من مراقبته فقط لما يتم عمله .

وواحدة من طرق تقصير فترة المراقبة الطويلة هي طريقة اختيار عينات للمراقبة المستمرة سيسكون والتي استخدمت في مسح لمدرسة لندن للعلوم الاقتصادية، ففي هذه الطريقة قام المراقب بالتدوين كل دقيقتين خلال فترة ساعتين ، بعد توزيع الفترات على يوم العمل وعلى الأسبوع .

ومن البدهي أن هذا المدخل لا يبقى بكل واحد من متطلبات المراقبة .

#### مقابلات العي (المقابلات المتعمقة) :

صهيا كان شكل المراقبة المستخدم من الممكن ربطه بمقابلة متعمقة أو يمكن استعمال مدخل المقابلة المتعمقة وحدة ، حسب الظروف. وقد تمت الإشارة إلى المقابلة مبكراً عند ربطها بالخطيط لخطة العمل ، ولكن لأغراض التقويم يمكن أن نتم المقابلة وندها كأسلوب المتابعة .

والمدخل للمقابلة في هذه المرحلة شبيه جداً بالمقابلات التي تعقد لأسباب أخرى كثيرة : إذ يتم التركيز بوجه خاص على الأسئلة العميقة المصممة لتؤدي إلى إجابات غير سطحية. فمن الإجابات المألوفة على استفسار حول سير العمل نعم، فانا أتقدم بصورة طيبة جداً. وهذه إجابة عامة جداً بحيث لا يمكن قبولها للتقويم، ولذلك فإن السؤال الأول العميق يمكن أن يكون "ما هي الطريق التي تشعر بها أنك تتقدم في عملك ؟" فالمقابلة لها هدفان هما تحديد التعلم الذي حدث ومن ثم كيفية فاعلية التدريب، وكمية التعلم الذي وضع قيد الممارسة الفعالة .

#### منظومة الصفات الشخصية :

يمكن اعتبار منظومة الصفات الشخصية شكلاً من أشكال المقابلات المتعمقة التي يقوم فيها من تجرى معه المقابلة للمرة الثانية أو الثالثة بإبراز بنوده الخاصة من

مجموعة العناصر نفسها المستعجلة في المناسبات السابقة، ويمكن مقارنة بنود كل منظومة وتحليلها ومن تلك المقارنة يمكن اكتشاف أى تغيير في الواقع ، وكبديل يمكن من عمل المقارنة المباشرة بطريقة أسهل يمكن استعمال منظومة الصفات الشخصية بنفس العناصر والبنود، ولكن في هذه الحالة يطلب ممن تجرى معه المقابلة إعادة النظر في سلم درجاته .

### المذكرات الشخصية -

واحدة من طرق تحديد احتياجات الفرد التدريبية هي تسجيل مفكرة قبل الحدث التبريري . فخلال فترة زمنية محددة يقوم المتدرب بتسجيل مذكرات حول نشاطات يفصل فيها كل شيء - يفعله بالإضافة إلى طول الوقت الذي يستغرقه كل حدث، ومن تحليل بيانات المفكرة يمكن تحديد ما إذا كان المتدرب يعمل بكفاءة : بمضى وقتاً طويلاً في مهام يمكن تقويمها وهل يسمح بالمقاطعة، وهل لا يخطط للاجتماعات بالقدر الكافي أو يخطط لها بدرجة مبالغ فيها وهكذا ...

ويطالب المتدرب في مرحلة المتابعة بفرار تسجيل المفكرة لفترة مناسبة للمقارنة. ويتم تحليل المفكرة الثانية لمعرفة ما إذا كانت تكشف عن نمط سلوكي أو مهارات مناسبة بدرجة أكبر .

وعيب طريقة المفكرة أنها تعتمد على أمانة من يملؤها وصدقه. فمن السهل أن تدخل في المفكرة البنود التي يجب أن تدخل بدلاً من تلك التي تحدث فعلاً وذلك لتحسين صورة من يملؤها. وهذا بالطبع يبطل نهائياً قيمة المفكرة من وجهة نظر كل المدرب والمتدرب ولكنه يكشف حقاً أن المتدربين يعرفون ما يجب إدخاله في مفكرة فعالة. والمواد المبذولة من هذا النوع قد تشجعهم على السلوك بهذه الطريقة فعلاً .

### تقويم تصورات العمل :

وبما كانت الطريقة الأكثر فاعلية لتقويم نتائج التدريب هي محاولة تقدير التأثيرات على العمل ، إذا كان ذلك ممكناً. فإذا كان التدريب متعلقاً بزيادة مهارات التسويق لدى موظفي المبيعات فإن مستوى المبيعات الجديد يمكن تقديره في مقابل المستوى الأصلي. فإذا كان ذلك المستوى قد ازداد فهذا يوحي بأن التدريب كان له الفضل في بعض هذا



التحسين على الأقل ، ويمكن أن تكون فكرة أن هذا التحسين كان بسبب التدريب مجرد إحصاء : لأن هناك عوامل أخرى مؤثرة غير منسوبة .

والمقارنة مع أي تغييرات في أداء مجموعة ضابطة سيساعد في جعل التقويم أكثر واقعية . ولكن كما رأينا قد يحدث الإفساد كذلك في مقارنة من هذا النوع . فمثلاً إذا كانت المجموعة الضابطة من موظفي المبيعات المعنية بمنتجات الصناعات نفسها من الممكن أن يكون قد طرأ تحسين على المنتج في شركة المجموعة الضابطة أو قسمها أثناء فترة المقارنة وبصحيح ذلك المنتج أكثر رواجاً أو قد تقرر المجموعة الضابطة أو قائدها أن نبذل جهداً كبيراً كي تسبق مجموعة التدريب بوزن أن يدرك المدرب/المقوم ذلك .

#### القيمة في مقابل التكلفة .

يقدر القيمة الناتجة عن التدريب في مقابل التكلفة له إشكالات مشابهة تلك المتعلقة بتقدير الزيادة في حجم العمل الواردة في الجزء السابق . فتقدير التكلفة البسيط يشمل على التكاليف والفوائد

ويتعلق التكاليف بالنفقات التي نوضع على حساب التدريب . وقد تشمل تكاليف مشاركة المدرب في دوره خارج المنظمة التي يعمل فيها على .

• الرسوم التي يطلبها المدرب من المنظمة .

• تكاليف السفر والإقامة .

• التكاليف المقدرة أو الفعلية التي يتحملها موظفو المنظمة والخاصة بترتيبات مشاركة المدرب في التدريب .

• الوقت الذي يمضيه المدرب في التدريب .

• الخسارة في الإنتاج نتيجة غياب المدرب .

ويصعب بكثير تقدير تكاليف أشكال التدريب الأخرى ، وبخاصة حين يتعلق الأمر بشكل من أشكال القيام بمشروع أثناء العمل أو التوجيه على رأس العمل .

العمل والتدريب النظري ، ففي هذه الحالات التي تتطلب على عمل فعلي يصعب الفصل بين محتوى العمل والتكلفة غير المباشرة العاجمة عن محتوى التدريب. بل الأصعب من ذلك هو تقدير التكلفة عند توفير التدريب داخلياً بواسطة مدربي الشركة وفي أوقات عمل الشركة وعلى منشأتها ، ولكن مادام من الصعوبة الحصول على التكاليف الصحيحة فمن الممكن تقديرها بشكل مقبول .

ومن ناحية أخرى فإن الفوائد العائدة للمنظمة يصعب تقديرها مادياً مثلما يصعب ذلك بالنسبة للفوائد المتعلقة بالمنتج .

وإذا ما استخدمت بيانات المراقبة من النوع الوارد في الفصل السابق لتقدير التدريب كحدث وأوضح التقدير أن التدريب فعال وصحيح، فإن المنظمة تستطيع أن تتأكد بدرجة معقولة أنها ستلقى فائدة لقاء معظم المبالغ التي تنفقها. وفي الحقيقة فإن أي تقدير للقيمة النقدية للتدريب سيكون ذاتياً ومنفص صموية إثبات صحة بعض أحداث التدريب التي ذكرت سابقاً. وإذا ما توسع تحليل التكلفة أو القيمة ليشمل القيمة النقدية في تقييم عام فإن الصعوبات تكون أكثر وضوحاً .

ويجب أن يشمل تحليل التكلفة والقيمة جزءاً من تقدير التدريب. وإلا فإن المنظمة لن تكون لها فكرة على مقياس المثال حول :

• كم عدد المدربين الذين يجب أن توظفهم للقيام بالتدريب المطلوب ، وما هي تكلفة المدرب ؟

• ما هو مجموع صافي تكلفة التدريب بالنسبة للمنظمة ؟

• ما هي تكلفة يوم التدريب؟ وكم عدد المدربين/ أيام التدريب التي تستطيع المنظمة تحملها؟

• ما هي تكلفة التدريب بالنسبة للإنتاج أو توفير تكلفة الخدمات ؟

ولكي يتسنى تقدير هذه القيم يجب أن يكون المقوم قادراً على تحديد تكلفة كل شيء متعلق بالتدريب .

### تكاليف التدريب :

التكاليف المنسوبة للتدريب يمكن تقسيمها إلى ثلاثة أجزاء رئيسية هي :

- ١ - التكاليف الثابتة المتعلقة أساساً بإدارة التدريب .
- ٢ - التكاليف المساندة الخاصة بـ (أ) المدربين، (ب) المتدربين .
- ٣ - تكاليف الفرصة الضائعة .

#### التكاليف الثابتة :

وتشمل هذه التكاليف التي تعتبر دائمة ومنظمة بصورة معقولة وثابتة خلال فترة زمنية ولكن عاماً . وقد تشمل هذه التكاليف :

- ١ - المرتبات والتأمين ومساهمات التقاعد لكافة الأفراد المشاركين في التدريب بما في ذلك المتحدثين الزائرين (أو على الأقل نسبة من تكلفتهم تتناسب مع إسهامهم في التدريب).
- ٢ - تكلفة إسكان التدريب السنوية تحسب على أساس المعدلات، ومعدلات إمدادات المياه، والمعدات الرئيسية (مثل الأثاث والخزانات... إلخ) والنظافة وتكاليف الصيانة المنتظمة. ويشمل الإسكان أي مكاتب مخصصة للتدريب وكذلك بالطبع الأماكن المستخدمة في التدريب .
- ٣ - تكاليف الكهرباء والغاز والوقود والهاتف المنسوبة للتدريب .

#### التكاليف المساندة :

وهي بنود المصروفات التي يتم تحميل تكلفتها تجاه : (أ) المدربين (ب) المتدربين. وهي البنود غير المنتظمة وغير التكاليف الثابتة وقد تشمل .

(١)

- ١ - تكاليف السكن الخارجي للتدريب والمدربين. إيجار غرف التدريب . إيجار المعدات، تكاليف غرف النوم والوجبات للمدربين في الفنادق ومراكز المؤتمرات .

٢ - السفر وتكاليف الفثريات للمدربين .

٣ - شراء المعدات والكتب ووسائل التعليم وتوفير أشياء أخرى بالإضافة للصيانة .

(ب)

١ - تكاليف إسكان المدربين .

٢ - تكاليف سفر المدربين وغيرها من تكاليف معيشتهم .

٣ - مرتبات المدربين .

#### تكاليف الفرصة الضائعة :

بالرغم من أن مرتبات المدربين قد ضمنت ففى ملخص التكلفة فى أثناء مشاركة المدربين فى الدورة لا يساهمون مباشرة فى إنتاج الشركة. وغالباً ما توصف قيمة ذلك بتكلفة الفرصة الضائعة أى قيمة خدمات ذلك الشخص لو كان يساهم بفعلة مباشرة فى إنتاج الشركة. فمن عدة نواح سىكون تقدير ذلك ذاتياً، رغم أن بعض الشركات تزعم أنها قادرة على حساب قيمة تلك الفرصة الضائعة بطريقة دقيقة، كما أن البعض الآخر منها لها قواعد لتقدير مستويات المهارات والأعمال المختلفة. ورغم أن هذه الحسابات تبدو كمية وموضوعية إلى حد كبير إلا أن أساسها فى الحقيقة ذاتى جداً .

#### التقويم :

والأكثر ذاتية من ذلك هو محاولة إثبات أن الفضل يعود للتدريب فى أية زيادة فى الإنتاج والكفاءة والكسب العالى ... إلخ. وقد رأينا فى مكان سابق أن من الصعوبة، إن لم يكن من الاستحالة، تحديد وضع قيمة لعملية التعلم بتكلفتها، ما لم يتم استخدام ضوابط واسعة مع عدد من المجموعات الضابطة .

ومن الممكن تقدير كفاءة مهارات الأشخاص المدربين الذين يشاركون فى مهام تشغيلية مباشرة. وإذا لم تكن لهم مهارات قبل التدريب فإن الزيادة فى المهارات وفى القيمة الإنتاجية الناتجة يمكن إرجاعها إلى التدريب .

لنأخذ كمثال قارئ العبارات الذي درب على أداء مهامه، فقبل أن يدرب كان في حاجة ليرافقه قارئ عبارات آخر لمساعدته في واجباته، مما اقتضى صرف مرتين سيم توفير أحدهما بعد التدريب لأن كلا الشخصين سبقوم بعمل منتج، ومن الواضح أن هذه تكلفة ذات فائدة مباشرة، وبالمثل إذا كان قارئ العبارات يستغرق (٦) ساعات لقراءة (٢٦) عبارة قبل التدريب وقد أصبح قادراً على قراءة (٧٢) عبارة في نفس الزمن نفسه بعد التدريب فمن الواضح أن هناك فائدة إضافية للتكلفة.

وحالة قارئ العبارات واضحة نسبياً: ومعظم الحالات أكثر تعقيداً وصعوبة إن لم يكن تعديراً في ضوء فوائد التكلفة مستحيلاً. فاعمل الجسماني من قبل الفرد من الممكن أن تنتج عنه فوائد مبركة، ولكن حتى في حالة الأعمال الجسدية تنشأ التعقيدات عندما يكون المدرب جزءاً من مجموعة عمل، ويصبح التقويم أكثر صعوبة، وغالباً ما يستحيل تماماً إذا كان التدريب ذا طبيعة شتعلق بالعلاقات الإنسانية أو ينطوي على مهارات ذهنية أو اجتماعية أو كان خليطاً من تلك المهارات والنشاطات الجسدية.

وفي بعض الحالات فإن المشكلة تصبح كبيرة بحيث أن المنظمات التي تحاول تقدير تكلفة التدريب تتجاهل ببساطة هذا العامل. وإذا كان تجاهله يتم بصورة دائمة، يصبح إجراء المقارنات بين فترة وأخرى ممكناً، ولكن يجب قبول أن جزءاً قيعاً من الحدث التدريبي يتم تجاهله.

#### محليل التكلفة :

يمكن استخدام الأرقام المتعلقة بالتكاليف والملخصة أعلاه لعزل بيان مالي يمكن استخلاص عدد من النتائج منه: تكلفة الحدث التدريبي، تكلفة الحدث التدريبي للفرد الواحد، وتكلفة التدريب بالنسبة للمدرب، وما إلى ذلك. والقيمة الرئيسية غالباً ما تكون في مقارنة فترة بأخرى، وفي مثل هذه المقارنة ليس من المهم كثيراً أن تتطابق الأرقام بدقة التكاليف الفعلية شريطة استفعال نفس العمليات الحسابية وطرق الحساب في كل مناسبة، وحتى في هذا المدخل المبسط هناك الكثير من المتغيرات الممكنة الحيوية والتي قد تقصد التقديرات.

والتي أبسط تحليل يمكن الحصول على تكلفة وحدة التدريب لكل مدرب بواسطة جمع كافة التكاليف المعروفة من ثابتة ومساعدة تكليف الفرصة الضائعة. وإذا تم تقسيم هذا الرقم على عدد الناس الذي يسهمون في التدريب كمدرب التدريب ومسؤولي التدريب وموظفي الإدارة والمتحدثين من الخارج، فالرغم الناتج من الفسحة واحد من أشكال التكلفة، فمثلاً إذا كان مجموع كافة التكاليف هو (٧٥٠٠.٠٠٠) جنيه سنوياً لثمانية من موظفي التدريب فإن تكلفة الوحدة لكل مدرب هي (٩٠.٠٠٠) جنيه تقريباً. ويخفي هذا الحساب عدداً من العناصر مثال: تكلفة التدريب الخارجي والنظم المفتوح (التي سيزيد تكلفة كل مدرب)، وأعداد الدورات المرتفعة (والتي يجب أن تنقص تكلفة كل مدرب)، والقيمة المبنية على تقويم التدريب ونقله للحمل (التي ستقلل أكثر من تكلفة الوحدة). ويبدون هذه العناصر الأخرى يمكن أن يعنى هذا الحساب قياساً أساسياً على الأقل يمكن استعماله في التكلفة المقارنة عن سنة لأخرى باستخدام مجموعات العوامل نفسها. وإذا ارتفع مجموع التكلفة في العام التالي إلى (٩٠٠.٠٠٠) جنيه سنوياً التكلفة لكل مدرب إلى (١١٢.٠٠٠) جنيه تقريباً. وإذا ارتفع معدل تكلفة المعيشة في العام بمعدل ٨ بالمائة فستكون زيادة بسيطة إلى (٩٧٢.٠٠٠) جنيه قد طرأت، ولكن الارتفاع الفعلي يمثل زيادة بمعدل ١٧ بالمائة وقد يكون هنالك تفسير جيد لهذا الارتفاع ولكن الزيادة الإضافية البالغة (٩) بالمائة تتطلب إجراء تحقيق حول الأمر بصورة من الصور.

ومن الممكن الوصول إلى التكلفة بطريقة أخرى. فإذا كانت جولة تكاليف التدريب (٧٥٠٠.٠٠٠) جنيه في السنة ويشاؤك (٩٠٠٠) متدرب في (٦٠٠) دورة هي تلك الفترة، فإن التكلفة لكل متدرب هي (٨٣) جنيه والتكلفة لكل دورة هي (١٢٤٠) جنيه. وباستخدام الزيادة في المثال أعلاه الذي بلغت فيه التكلفة (٩٠٠.٠٠٠) جنيه إسترليني في السنة التالية، إذا ازداد عدد المدربين إلى (١٢.٦٠٠) وعدد الدورات إلى (٩٠٠) ولكن بنفس مدخلات التدريب فستنقص التكلفة إلى (٧١) جنيه إسترليني للمتدرب و(٩٠٠٠) جنيه إسترليني للدورة على الرغم من الزيادة البالغة (١٧) بالمائة التي أوضحناها سابقاً.

ومن الممكن كذلك وضع تكلفة التدريب على أساس عدد المتدربين الذين شاركوا في الأحداث التدريبية ، وإحدى طرق خفض تكاليف الدورات هي زيادة عدد المشاركين في كل دورة ، فالتكليف المكونة من مرتبات المتدربين ومرافق التدريب، تبقى كما هي عليه وتكون هنالك زيادة صغيرة في مرتب الموظف، ولكن صافي النتيجة يكون بكلفة أقل لكل متدرب، هذا الأثر يلاحظ بصفة خاصة عند إحضار مدربين من الخارج للدورات. فإذا كانت مصاريف الاستشاري مقابل دورة لفترة خمسة أيام (٢٥٠٠) جنيه نستبقى كافة العوامل كما هي ولكن تكلفة الوحدة لكل متدرب سينقص بقدر كبير بزيادة عدد المشاركين، وإذا كان عدد المشاركين في الدورة (٨) أشخاص في الأحوال العادية فإن تكلفة الوحدة للمتدرب هي (٣١٢) جنيهاً، وإذا زيد العدد إلى (١٥) متدرباً مع زيادة قليلة نسبياً في تكلفة مرتبات المدربين فإن تكلفة الوحدة للمتدرب ستخفض إلى (١٦٧) جنيهاً فقط .

وعند التفكير في تخفيض التكلفة للتدريب الممول داخلياً أو الموفر من الخارج بواسطة زيادة عدد المشاركين في الدورة فلا بد من الحرص على ألا تتأثر جودة التدريب بزيادة العدد .

#### النتائج من منظور القيمة أو من المنظور التجاري :

الأمثلة المذكورة سابقاً جميعها مداخل للتكلفة تخفق في أن تأخذ في الاعتبار عوامل الزيادة والنقصان الكثيرة . وقد يحدث ذلك أيضاً إذا ما تمت محاولة استعمال قيمة التدريب للمنظمة من حيث زيادة العمل ومن ثم الأرباح المبلغ المعدل. فبجانب صعوبة استعمال التقييم لمحاولة التوصل إلى مبلغ من هذا النوع . يكاد يكون من المستحيل التأكيد بصورة مطلقة من أن أي تحسن في الأداء كان في الحقيقة بسبب التدريب باستثناء أيسر الحالات .

وفي محاولة بقيوم النتائج التجارية أو نتائج القيمة الحقيقية لأي برنامج تدريب يمكن النظر إلى هذه النتائج باعتبارها منات تغيير، فبعضها تقديره أكثر سهولة، والمجالات التي قد يمكن فيها مراقبة التغيير بعد برامج التدريب والتطوير تشمل عوامل تصبح نشطة من جديد مثل :

• استخدام الوقت: عقد الاجتماعات في موعدها واستغلالها للوقت. والمحافظة على المواعيد، وتقديم التقارير في الوقت المحدد، وهكذا... فهذه عوامل أخرى كثيرة قد تكون بالطبع نتيجة التعلم الذي تم إحراره من برنامج لاستغلال الوقت .

• ممارسات العمل: يمكن الدليل على هذه عوامل بالالتزام إلى حد أكبر بالممارسات المنطقية بالصحة والسلامة. واتباع إجراءات تشغيل فعالة (ربما تكون معدلة بعد برنامج قام بفحص الإجراءات القائمة). هذه التغييرات قد تلاحظ على مستويات التشغيل والإشراف والإدارة. وفي الصالين الأخيرتين يمكن عمل التقدير من خلال مراقبة التحسن في المراجعات التي يتم ولم تكن تجرى في السابق، وتقديم دعم أكبر للمؤوسين في أداء عملهم، بزيادة الإنتاج وخفض المواد المهتره : وهو عامل يرتبط مع الفئة التالية .

• إنتاج السلع أو الخدمات : زيادة كمية العمل المنتج أو المبيعات أو الزيارات التي تتم... إلخ . ويمكن إحرار نتائج إيجابية من هذا النوع بعد برامج تهدف إلى ممارسات إشرافية أو إدارية فعالة . وإدارة المشروعات . وتطوير الجماعي ، وحل المشكلات، وهكذا .

• التكاليف : الكثير من التكاليف الصناعية والتجارية يمكن عزوها للأشخاص : كفاجهم وعلاقاتهم الشخصية وانضباطهم والموظبة على مواعيد الحضور والخروج وما يقومون به من توظيف وشئون شخصية أخرى، وأي تغييرات قد تكون نتيجة لبرامج تختص بمهارات الأشخاص وأساليب المقابلات والمهارات الشخصية والعمل الفعال... إلخ

• الأشخاص : برامج التطوير الجماعي والمهارات الشخصية وعلاقات الأشخاص قد تنتج عن تحسينات في تلك الجوانب لدى الأشخاص الذين يمارسون الأعمال. كيفية انسجام بعضهم مع البعض وكيفية مساندة بعضهم بعضاً، وكيفية استماعهم إلى بعضهم البعض . وإلى أي مدى يعملون كفريق بدلاً من مجموعة من الأفراد .

• تطوير الأفراد : هناك عدد من البرامج التي تهدف لزيادة القدرات الخلافة لدى الأفراد. ومساعدتهم في تقديم أنفسهم في صور أفضل . وإيضاح إمكاناتهم لإرضاء



الآخرين. وعموماً جعلهم يصبحون أكثر فاعلية وأكثر شعورية ككشخصاء، ومراقبة هذه الجوانب ربما تكون أكثر التقديرات صعوبة على الإطلاق. ولكن خلال فترة ممتدة فإن المشرف أو المدير الذي يكون على قدر معقول الاتصال مستمر بالأفراد يستطيع ملاحظة بعض أمثلة هذه التحسينات .

« جودة المنتجات والخدمات: ويمكن تقدير ذلك من خفض عدد المواد المرفوضة أو الشكاوى من المنتجات وشكاوى العملاء، وانخفاض تكاليف التشغيل ارتفاع مستويات النجوم، وزيادة عمل الشركة، إلخ. وقد تكون مراجع خدمات العملاء وضبط الجودة هي صاحبة الفضل في التغييرات في هذه الجوانب، وفي برامج تطوير المهارات، وفي طرق المراقبة والتفتيش، وهكذا...»

« التحسينات في المناخ والثقافة التنظيميين: وهذا يعني شك أصعب شيء في التقدير. فالانخفاض في الاستقالات والفصل من العمل، وقلة الغياب بسبب المرض، وزيادة الإنتاج وانخفاض شكاوى العملاء، كل هذه وغيرها من المؤشرات قد تتبع الفرصة لتقدير التغيير، ولكنها جميعها ذاتية بدرجة عالية، وخاصة عند محاولة تأكيد ارتباطها المباشر مع برنامج تدريب أو تعليمي. وإذا ما كان هناك مستوى اتصال جيد من قبل كل جزء في المنظمة مع إدارة شؤون الموظفين أو إدارة تطوير الموارد البشرية، فقد يكون هذا هو أكثر أجزاء المنظمة قيمة في التقدير الصورة الشاملة .

وتعتمد تقديرات معينة على القابلية للقياس الموضوعي للجوانب التي تجري مراقبتها. ويجب أن يكون المقارنة دائماً بالموقف كما كان قبل التدريب وإلا فإنك لا تقيس شيئاً. وبالطبع قد يكون موقف ما قبل التدريب صفراً في حالة حدث تدريب جديد تماماً. وإلا فمن الممكن أن أحد الأمثلة

جانب التغيير	أداء ما قبل التدريب	هدف ما بعد التدريب	النتائج الفعلية ما بعد التدريب
عدد الالوات المرفوضة عند ضبط الجودة .	١٠ بالمائة من الإنتاج .	١٠ بالمائة أو أقل من الإنتاج	٥ بالمائة من الإنتاج .

وإذا ما تم بعد التدريب فوراً قياس نتيجة تاجحة مثل هذه فمن الممكن افتراض أنها ترتبط مباشرة بالتدريب، على الرغم من أنه ستكون هناك بعض الجوانب الأخرى ذات العلاقة كالذائق والخوف من الفصل وتغيير الموظفين، إلخ .

والنوع الأسهل من التغيرات مثل التطور الجماعي والعلاقات الشخصية والتي ليست لها قياسات كمية هي الأكثر صعوبة في تقدير نجاحها، ولكن إذا وجد نموذج من شكل ما لتقويم المتدربين قبل برنامج التدريب، يمكن تطبيق نموذج المراقبة مرة ثانية على الممارسة بعد التدريب ضمن جو العمل .

وكما هي الحال دائماً لا يوجد ضمان قاطع بأن أي تحسين أو تغيير، مثل التحسين والتغيير المقترحين أعلاه اللذين تمت مراقبتهما أو تقويمهما يعود بهما كليهما بل وحتى بالحد الأدنى إلى برنامج التدريب، ولكن أي تغييرات قد تكون مؤشراً على النجاح وفق هذه الأسس . وهذه المشكلات لا توحي بأنه لا ينبغي محاولة تقدير تكلفة التدريب أو القيام بأي تطيل آخر لقيمته، بل على العكس من ذلك يجب إدراك المشكلات والصعوبات، وتوخي الحرص في إرجاع النجاح أو الفشل والتغيير في التكلفة أو القيمة للتدريب، وقد يكون من الضروري قبول وجهات النظر والتقدير الذاتي التي اتمرت سابقاً لأن المجال الذي تم النظر فيه ذاتي بحيث لا يمكن قياسه .

والتحديات في هذه المرحلة تهتم بشكل رئيسي بالتقويم (القوائد الكلية) بدلاً من إثبات الصحة البسيطة لبرنامج التدريب نفسه، وقد يتم إشراك عدد كبير من الأشخاص في إثبات صحة العمل، وقد يكون من الضروري إشراك أشخاص من تخصصات متعددة، والشخص المسؤول، سواء كان الإدارة العليا أو مدير القسم أو مدير التدريب أو المدرب، يجب أن يقرر إلى أي حد يجب توفير الموارد لهذا العمل الذي غالباً ما يكون واسعاً ويأخذ التكاليف . كما يجب أن يقرر ما كان يجب إنفاق الوقت كله (الذي قد لا يكون متكافئاً مع الوقت الذي ينفق على التدريب نفسه)، وإلى أي مدى يمكن قبول درجة الذاتية والموضوعية .

## التقويم على المدى البعيد :

إذا كان التقويم كما ذكر سابقاً في هذا الفصل، بعد الفترة القصيرة نسبياً الممتدة ثلاثة أو أربعة أشهر - صعباً جداً إن لم يكن مستحيلاً، فإن وجهة النظر هذه يجب أن تدعم عندما يتم النظر في التقويم حتى بعد فترة أطول. وفي الحقيقة فقد ذكر كل من (وور وجيرد وراكهام) أن تقويم التريب في هذه المستويات عادة ما يستحيل. ولكن اقترح آخرون أن التقويم قد يكون ممكناً شريطة إخضاع العملية بأكملها إلى ضوابط صارمة منذ مراحلها المبكرة. والمدخل ممكن إذا تم الحصول على تحليل كامل للمهمة، وحددت احتياجات التريب، ووضعت أهداف التدريب بدقة، وتم الحصول على التقويم في نهاية الفترة، وأجرى التقويم اللاحق مع توفر النشاطات الضابطة في كل المراحل.

وليس هناك فارق كبير - من الناحية النظرية - في أن يتم التقويم اللاحق بعد اثني عشر شهراً أو بعد فترة أطول من ذلك، ولكن من الواضح أنه كلما طالت الفترة كان احتمال الإنسداد بواسطة العوامل غير الراجعة للتدريب أكبر.

## الأساليب :

من الممكن تكرار استخدام كافة الأساليب التي استعملت في المدى المتوسط في هذه المرحلة، وهناك فائدة كبيرة من الثبات على الأساليب نفسها. وربما كان من الأمثل استعمال نفس أداة التقويم خلال العملية بأكملها. بدءاً بمرحلة ما قبل التورة وما بعدها ومن المدى المتوسط إلى المدى البعيد. وتتيح هذا المقارنة البسيطة والمباشرة نسبياً للنتائج. كما يتيح وضع مدخل لقياس التغيير موضوعي إلى درجة ما. وبالطبع هذا لا يكون ذلك الثبات على الأساليب ممكناً دائماً.

ولدى الوصول إلى مرحلة المدى البعيد يكون النقل قد تحول كلياً من إثبات صحة التدريب بحد ذاته ويصبح مركزاً على تأثير التدريب على فاعلية الفرد ومن ثم فاعلية المنظمة. وبالطريق نفسها التي قد يراقب بها الفرد في مرحلة المدى المتوسط، يمكن تكرار تلك العملية في مرحلة المدى البعيد لتوضيح ما إذا كان المهارات قد تمت المحافظة عليها أو تحسنت أو إذا كان قد تراجعت، ويجب ألا يكون موقفنا من هذه

المراهبات على درجة عالية من الحرص على النقاء ، وبخاصة إذا أخذنا في الاعتبار الاحتمال المتزايد لحدوث الإفساد بواسطة عوامل غير راجعة للتدريب. وإذا كانت المهارات لا تزال محافظاً عليها منذ التدريب فإن ذلك يوضح أن التدريب لا يزال مفيداً في أداء العمل الحالي. ومن الناحية الأخرى إذا تحسنت المهارات هل من المهم فعلاً تحديد سبب ذلك التحسن؟ في هذه الحالة تحصل المنظمة على فائدة إضافية، إذ إن الفرد مطالب فقط بالمحافظة على مستوى التدريب. وفي الطرف الآخر من السلم إذا ما ندنى مستوى الأداء منذ التقييم في المرحلة المتوسطة فإن ذلك يدل على أن التدريب لم يمس له تأثير على المدى البعيد، أو على أن شيئاً قد حدث للفرد الذي يؤدي العمل وادي إلى إضعاف حافظته لأداء العمل وفقاً للمستوى الذي تدرب عليه .

وإذا ما هبط مستوى الأداء فيجب أن يكون تركيز التقييم على اكتشاف سبب هذه المشكلة. ولكن بالنسبة للتقييم الواقعي لا بد من الإجابة عن السؤال هل أفاد التدريب المنظمة من الناحية الاقتصادية والإنتاجية؟ ومعظم خبراء التقييم يشعرون أنه في معظم الحالات، وبالتأكيد في الحالات التي تتعدى المستوى البسيط العلى ، نستحيل الإجابة عن ذلك السؤال، وبالتأكيد فإن ذلك ينطبق على معظم حالات التدريب على الإدارة والكثير من حالات التدريب على المهارات الاجتماعية .

وستكون هذه الإجابة المحيطة هي الوحيدة المعكنة على المستوى الموضوعي تماماً، ولكن هنالك سبب معقول لقبول تقدير ذاتي شريطة أن نتذكر أنه ذاتي. وهي أنه قد يكون التقدير الوحيد الذي نستطيع الحصول عليه. ومدبر القسم الذي يعمل فيه الفرد يحظى موقعاً فريداً يتيح له القيام بالتقدير من يوم إلى آخر. وفي الكثير من المنظمات يضطر هذا المدير لعمل هذا تمسباً مع نظام التقييم السنوي. وعلى الأقل إذا كان التقييم عقب التدريب قد أوضح عدم ندنى مستوى أداء الفرد ولكن أوضح تحسناً فإن بعض هذا التمسك قد يكون بسبب التدريب. وطرح الأسئلة بمهارة قد يساعد في استخلاص درجة هذا التأثير على الرغم من أن ذلك سيكون بصورة ذاتية .

ما هو البديل للمداخل التي ذوّقت في هذا الكتاب ؟ من المؤكد الوصول إلى نتيجة أن إثبات الصحة والتقييم مكلفان جداً من حيث الوقت والموارد والمال ولا يؤديان بالضرورة إلى تقدير موضوعي. ولذلك لا نتم محاولة القيام بها ولا تتوفر أية مقاييس

موضوعية على الإطلاق تساعد في التدريب الذي يحدث بمكلفة كبيرة. هذا القرار من الممكن أن تتخذ المنظمة بنفس الطريقة التي نقرر بها المساهمة في أي شكل للتدريب. ومن الواضح أنه لا بد من القيام بمحاولة ما للتقدير.

#### من يجري التقييم ؟

لا يوجد خلاف كبير حول من يؤدي التدريب ومن يدير الفرد، ولكن من المؤكد أنه ليس من الواضح من الذي يشارك في المراحل المختلفة لإشيات الصحة والتتويم. فانباع نظام كامل مكلف من حيث وقت الموظفين والموارد. وإذا كنز المدرب فقط هو الذي يشارك فإنه قد يمضي وقتاً أطول في التتويم مما يبضيه في التدريب. وإذا كان المدرب وحده هو الذي يشارك لن يكون لديه سوى وقت قليل للإدارة. ومن الممكن إشراك مقوم من الخارج يستطيع متابعة العملية بحياة كامل ودخل الخبرة في التتويم. ولكن مثل هؤلاء الأشخاص نادرون. وقد يكونون مكلفين بدرجة غير مقبولة إذا ما كان عليهم التعرف على المنظمة ومتابعة مدخل التتويم من البداية لنهاية. وستكون التكلفة أقل إذا ما كان هذا المبرر معين ضمن موظفي المنظمة. ولنقل نه عالم نفسي. ولكن حتى في هذه الحالة هناك تكلفة مفترضة وحقيقية.

والمدخل الأكثر واقعية هو الجمع بين المدرب ومدير القسم على الأقل والأفضل أن يتلقا سبباً من الدعم من قبل المقوم المحايد. وهناك تغيرات كثيرة لهذه المجموعة. وقد يكون أحد المداخل الواقعية:

• ما قبل الدورة : تحليل وتحديد احتياجات ما قبل الدورة : المدرب والمدير .

• أثناء الدورة وفي نهاية الدورة : المدرب .

• المجموعة المضايطة : خلال الفترة بكاملها : المقوم الخارجي .

• المدى المتوسط : المدرب إلى حد ما ولكن مدير القسم إلى درجة أكبر .

• المدى الطويل : المقوم الخارجي ومدير القسم .

ومهما كان التغيير في المجموعه ومهما كانت درجة الذاتية المقبولة فإن الجوانب  
انهاية في إثبات صحة العمل والتفويض هي

- ١ - يجب محاولة القيام بشكل ما من أشكال إثبات الصحة والتفويض .
- ٢ - يجب أن يكون هنالك أكبر قدر ممكن من التعاون بين المدرب ومدير القسم ؛ لأن  
مدير القسم هو عميل الخط الأول والمدرب هو الموفر للتدريب .



## الفصل العاشر

### تصميم برامج التقويم حسب الطلب

تختلف متطلبات التقويم بدرجة واسعة كاختلاف الطرق التي يمكن استعمالها. ويجب أن يكون الشخص الذي يتوقع أن يجري التقويم قادراً على تقدير قيمة هذه الطرق بأكبر قدر ممكن من الفاعلية. وإذا ما أنجز ذلك فلن يتم إحراز تقويم ناجح فحسب ولكن أيضاً يتم ذلك دون إهدار للموارد من وقت ومال وعاملين وورق. ولكن الوضع المثالي لا يتحقق دائماً هذا ناهيك عما إن تحقق على الإطلاق .

والقرار حول مدخل التقويم يتطلب خطوتين أوليين هما :

١- الوعي والمعرفة بثروات التقويم المختلفة المتاحة .

٢ الموارد المتاحة لإنجاز التقويم .

ومن (١) و (٢) أعلاه يمكن عمل مدخل يفي — إلى أبعد حد ممكن — بالمتطلبات القصوى لكلا الخطوتين .

وللاسف فبسبب أنصاف الحلول المفروضة على المفهوم ، فإن المدخل المختار قد يكون قاصراً عن أن يكون طريقة فعالة بصورة كاملة، لو كانت الاحوال على أحسن ما يمكن. وهذه حقيقة في التقويم تقوم على أساس النصيحة القائلة بذلك لا تستطيع أن تفعل فقط سوى أفضل ما تستطيع .

وأنصاف الحلول هذه تعني ان مدخل التقويم المنجز يمكن أن يكون :

\* غير كامل إلى الحد الذي تريده .

\* ذاتياً أكثر من موضوعي .

\* يترك بعض الفراغات في المعلومات التي يعطيها .

ولكن شكلاً ما من التقويم على الإطلاق ، حتى ولو كان غير كامل وذاتي إلى حد ما ، إذا ما طبق على نحو ثابت ومستمر، أفضل من ألا يكون هنالك تقويم على



الإطلاق، شريطة الاعتراف بأوجه القصور وأخذها في الاعتبار في تحليل يمكن أن يستخدم فيه التكوين .

#### المدخل للنظام :

سيق أن تم وصف متطلبات المدخل الأمثل في الفصل (١) حيث تم التعريف بخماسي التدريب ولكي يكون مدخل التكوين فعالاً يجب على جميع أعضاء ذلك الخماسي أن يلعبوا دورهم كاملاً، الشيء الذي يمكن من تضييق الكثير في المدخل أكثر مما لو كان كل شيء تحت مسؤولية المدرب .

#### الإدارة العليا :

على الرغم من أن الإدارة العليا لا تشارك مباشرة في التكوين نفسه، إلا أنه يجب عليها أن تلعب دوراً مهماً ونشطاً عن طريق :

« التصريح بالموارد لتحكن من إنجاز التكوين .

« لعب دور نشط في المصاحبة بعمل التكوين .

« الاهتمام الواضح والفعلي والنشط بالتكوين .

ولست هناك سوى قيمة ضمنية في قيام عملاء التدريب ورعاته الرئيسيين بإبداء اهتمام سطحي فقط ذلك بالتعبير عن مساندتهم لتكوين المدرب دون أن يبرهنوا على ذلك بطريقة عملية نسبياً .

#### مدير التدريب :

يجب أن يكون مدير التدريب قوة دفع في مسار تقييم التدريب المسؤول عنه، وهو يلعب دور حلقة الوصل بين الإدارة العليا والمدربين، كما يجب أن يكون هو الشخص الذي يذكر المدربين بأن تقويم مجالهم عنصر ضروري، فالمدربون قد يشعرون ذلك بكل سهولة عند انشغالهم بتعقيدات التدريب نفسه وصعوباته. ويمكن أن يكون لمدير التدريب شبكة تتكون من عدد من المدربين يزودونه بمجموعات من وسائل التكوين أثناء سير عملية التدريب، ولابد من تحليل هذه الوسائل ومقارنتها لكي يمكن إعداد تقارير تحليلية ذات دلالة للإدارة العليا، كما يجب تشجيع المدربين على الاهتمام الفعال بسير

مفارقة مجموعات ومماثل النقص . وتكون لدى مدير التدريب الرغبة في إجراء مناقشات مع مجموعة المتدربين حول ما توضحه هذه الوسائل المقارنة .

وقد يحتاج المدربون التحفيز للالتزام بالتقويم . كى يعتبرونه جزءاً ضرورياً من دوره المدرب وليس ببساطة مجرد عبء مقروض عليهم . ولعب ومدير التدريب دوراً هاماً في هذا التشجيع .

### مديرو الأقسام

في معظم المنظمات لا يستخدم مدير القسم بالغير الكافى في التدريب والتطوير، وبالتأكيد في عملية التقويم. ومن المؤكد أن الكثيرين من مديري الأقسام يزعمون أنهم مثقلون بالعمل نون أن نضاف لهم نشاطات أكثر يعتبرها أغلبهم أنها من اختصاص المدرب. والإجابة البسيطة عن كلا هذين المزعمين أنهم لا يستطيعون إلا أن يشاركوا. فسواء أكانوا يساهمون مباشرة في تمويل تدريب موظفيهم وتصويرهم أم لا فإن التدريب يكلفهم المال بفقدانهم لمورد إنتاجي أثناء دورة التدريب. ومؤدى بالتالى إلى انخفاض إنتاجية إدارتهم. فالموظفون المتدربون يجب أن يكون إنتاجهم فعالاً، وتدريبهم له تكلفته المالية. وهل يعرف مدير التدريب مقدار هذه التكلفة، وما إذا كان المال الذى ينفق يؤدى إلى فائدة ؟

هناك ثلاثة نشاطات أساسية يجب أن يشارك مديرو الأقسام موظفيهم من المتدربين فيها وهى

- ١- الاختيار الفعال لبرامج التدريب المناسبة لموظفيهم .
- ٢ عقد اجتماع تنويرى مع المتدرب قبل بداية الدورة .
- ٣ عقد اجتماع أسبوعي ما بعد الدورة مع المتدرب لتحديد العمل المقترح القيام به من قبل المتدرب والمواءم الضرورية للمساعدة .

لكن قيمة تدخل مدير القسم لا يجب أن تغف عنه ذلك الحد وإذا ما تم الحد على الإلزام فإن قيمة مديري القسم تصبح ثمينة للغاية. ليس فقط في مساعدة المدرب ولكن أيضاً في المشاركة المباشرة في التقويم على المدى البعيد .

وغالباً ما يشكو المدربون من عدم الانضمام الظاهر تجاه برامج التدريب من قبل مديري الأقسام. وإذا كان الأمر كذلك فمن المؤكد أن من المفيد إشراك مدير القسم في خطط التدريب في أول فرصة، وبالتأكيد يجب أن تكون تلك المشاركة في مرحلة التخطيط ومرحلة تصميم المضمون. فهذه المشاركة سوف تجعل المدير يشعر بنوع من ملكيته للتدريب وبالتالي الالتزام به. وبالمثل عند القيام بخطط مدخل التثقيف يجب دعوة مدير القسم للمشاركة وقيامه بالمشاركة بجانب ما يصاحبها من التزام، فإن ذلك سيتجعه على القيام بدور أكثر نشاطاً، ومن ثم يتيح ذلك عمل تقييم أوسع مما يمكن القيام به إذا لم يشارك المدير، ومن الأمثلة المحدودة على المشاركة الأخيرة التقييم على المدى البعيد عندما يتم تقدير تنفيذ المدرب للعمل المخطط. فهذا التقييم يؤدي إلى تقدير مدير القسم لقيمة التدريب الذي حضره موظفوه أو شاركوا فيه بالنسبة إلى تكلفته .

### المدرب :

مشاركة المدربين المباشرة والفعالة في تقييم برامجهم ضرورية لاشك فيها. فهم في موقف يمكنهم من :

• مساعدة نشاط مدير القسم (كما اتفق عليه) مع المدرب قبل الدورة تزويده بالمعلومات الكاملة حول برامج التدريب ومسانبتهم في التثقيف قبل بداية الدورة إلخ...

• تحديد مستويات معرفة ومهارات المدربين ومهاراتهم عند بداية البرامج (ما لم يكن ذلك قد تم قبل مشاركة المدرب) .

• رصد مستوى التعلم ومداه خلال استمرار البرنامج .

• تعديل البرنامج كنتيجة فورية للرصد المؤقت .

• تحديد مستويات معرفة ومهارة المدربين ومهاراتهم في نهاية البرنامج .

• توجيه المدربين لإعداد خطة عمل ما بعد التدريب .

• القيام بالمشاركة مع المدرب بإثبات صحة برنامج التدريب نفسه ( وفي بعض الحالات تقدير أداء المدرب ) .

« مساندة مدير القسم (حسب ما هو متفق عليه) في إجناء أسئلة ما بعد الدورة مع المدرب .

« مساندة مدير القسم (حسب ما هو متفق عليه) في تقويم تطبيق التعلم على المدى البعيد (وقد يكون هذا نشاط يقوم به المدربون أنفسهم أو ممتلهم. ولذلك فلن يتم تقويم التعلم فحسب بل أيضاً يمكن أن يتم إثبات صحة التدريب على المدى البعيد) .

#### المقرب :

وأخيراً فيالزعم من أن الدور الرئيسي للمدربين في البرنامج هو أن يتعلموا . يجب إشراكهم في عملية التقويم وذلك ضروري لأنه بدون ملاحظاتهم فإن الكثير من التقويم لن يحدث. ويجب أن يلتزم المدربون بالملة الكامل والأمين لأى وسيلة تقدير تستخدم من أجل التقويم، وأن يتجنبوا بقدر الإمكان إفساد ملاحظاتهم بنى شعور بالقيطة أو خلاف ذلك. ويجب ألا يسمح لهم بأن يشعروا أنهم يعلون أوراقاً أشبه باللعبة أو يمارسون تمريناً بالأرقام. وأن يوضح لهم لماذا يطلب منهم عمل أشياء محددة والفرص الذى سنستخدم من أجله التقديرات، ومن سنستخدمها. هذا النوع من المعرفة سيساعد فى ضمان إبداء ملاحظات ذات معنى وراقعية .

ومن التجاوزات الشائعة عدم إتاحة الفرصة للمدربين لمعرفة نتائج مساندتهم. فاستنتاجات التقويم تظهر ونملاً من قبل المدربين، ثم نخفى بعد ذلك بون أن يسمعوا عنها أو يروها. وإذا كانت النتائج مستعمل فى نشاطات تقويمية لاحقة، دع المدربين يعرفون ذلك واطلب نصبتهم حول كيفية استعمال البيانات بطريقة أكثر فاعلية .

إذا ما ساد هذا المناخ الثقافى فى المنظمة بين الإدارة العليا ومديرى التدريب والأقسام والمدربين والمدربين فلن يكون التقويم أكثر فاعلية نتيجة الالتزام فحسب، بل سيكون التدريب والتطوير أكثر فاعلية أيضاً وينظر لهما على أنهما قيمان من قبل المنظمة بأكملها .

ونمية هذه الثقافة المساندة لا تتم فى يوم وليلة فى المنظمات التى لم يسبق أن تواجدت فيها. كما أنها لا تنمو بون العمل المنظم الذى يقوم به عادة المدربون ومدير التدريب. فالزعم من قبل مديرى الأقسام بعدم وجود الوقت الكافى دائماً ما يكون مبنياً على أساس حقيقى . وكثيراً ما يكون انعدام الاهتمام الظاهر من قبل الإدارة العليا

نتيجة تُجهل هذه الإدارة بدور، أو ربما لاحالة الفعلية إلى الإجراء - الأولى بسبب عدم فهم سبب التقييم وفهمه، ويجب الحث على إعداد برنامج تثقيفي يفضل أن يكون على جميع الأسعد في وقت واحد، وإلا فإن أحد من العناصر قد ينفي الأغراض المتفق عليها من قبل القطاعات الأخرى .

#### عناصر مدخل التقييم الفعال :

يلخص الملحق (٦) عملية التقييم بداية بالشك أن هناك مشكلة إلى تقدير على المدى البعيد لتطبيق المهارات التي تم تعلمها ، ويصف هذه العملية الوضع المثالي الذي يعرف معظم مديري التدريب والتدريب بأنه المرغوب فيه ولكن من المستحيل ممارسته عملياً، والشكل (٦-١٠) يدل على المدى الكامل لعملية والتجربة قائمة على أساس العملية المثلى .

#### الشكل رقم (١٠-١) : عملية تقييم والتجربة



ومن البنود المتسلسلة في الشكل (١٠-١) يستلزم المقومون اختبار الجوانب التي يشعرون بأنها أكثر صلة بموقفهم والتي تتاح لها الموارد أو يمكن الاستفادة منها وقد ينظر بعض الأشخاص إلى هذه القرارات باعتبار أن قسمها أقل من تقويم أسهل أو حتى ليست لها قيمة، ولكنني أرى أن أي مدخل تقويم له بعض القيمة خاصة إذا ما طبق بشكل ثابت مستمر كي يمكن عقد المقارنات بمرور الوقت .

كلما كان التقييم عصفلاً كان أكثر فاعلية، ولكن على المديرين تفصيل برامجهم حسب ما هو موفر لهم من مواد.

ومن التحرري حول أنسب مدخل للأوضاع أو للمنظمة يمكن تحديد عدد معين من المداخل والمداخل التالية تصف تلك المداخل من أنسب نوع يمكن أن يوصف بالتقويم إلى الأخرى الأكثر تعقيداً مع أنها واقعية. وكلها تفترض وجود المراحل المبكرة للخطية الكاملة أي تحديد الاحتياجات وتصميم برنامج التدريب، وكلها تتطلب تثقيف عميري الأقسام ليساندوا التقييم إلى أقصى مدى. والمعياري الأساسي هو أن التقييم ليس مسؤولية المدرب وهذه ولكنه من اختصاص الخماسي .

### المدخل ١:

المدخل (١) يوفر بعض التقييم بالحد الأدنى من استخدام الموارد وربما يكون هذا المدخل هو الأبسط. ولأن العمل والموارد التي يحتاج إليها هذا المدخل بالحد الأدنى يجب استجماعه كحد أدنى في كل برنامج تدريب وتطوير مقدمة إدارة التدريب، ويركز التقييم بشكل رئيسي على ما تعلمه المتدرب والذي يمكن تقدير صحة التدريب من إجاباته. وإذا كان التعلم الذي يذكر هو الحد الأدنى أو بخلاف بشكل رئيسي من أهداف برنامج التدريب فلا بد أن يكون هناك خطأ في البرنامج، وقد يكون مستوى محتوى البرنامج خطأ إذ قد يكون المستوى عالياً جداً، أو منخفضاً جداً، أو أن الأشخاص المشاركين غير مناسبين . وهكذا...

### اجتماع التقييم قبل الدورة بين المتدرب ومدير القسم :

الشكل (١٠-٢) يعطي رسالاً حول توعية الاستلة والموضوعات التي يمكن استعملها من قبل مدير القسم في اجتماع التقييم قبل الدورة، هذا الاجتماع يجب أن

ينعقد قبل أي برنامج تدريبي أو دورات تدريبية مباشرة أو تعلم مفتوح، بحيث يوضح للمتدرب أن للتدريب قيمة وأن هذه القيمة مدير القسم يدرك تلك القيمة . وبالإضافة إلى التفاعل العام حول التدريب الذي سيحدث يجب تحديد موعد ثابت لاجتماع الأسئلة الذي سيعقب ذلك بعد اكتمال البرنامج .

#### استجابة مهية الدورة أو استجابة إيجابية صحة البرنامج :

وتستعمل هنا استبانة التعلم الأساسية ومعها أوراق ربود الفعل الإضافية، (نظر الملحق (١٠-١١ و ١٠-١٢). فالاستبانة الأولى (الشكل ١٠-١٣) هي الأساسية في عملية التفويم الكاملة لأنها تعالج سبب التدريب وهو التعلم، وكافة التعلم في دورة تدريب ليس جديداً، ولذلك فإنه يعالج مشكلة تأكيد التعلم السابق أو الممارسات المسابقة .

#### دليل مدير القسم حول تفويم ما قبل الدورة :

تفويم الدورة .

يجب أن تشمل الأسئلة التي نفكر فيها في اجتماع التفويم مع المتدرب على :

١ - بما أن هناك حاجة للتدريب من أجل تطوير المتدرب، هل كان هناك أي تغير منذ الموافقة على الحدث التدريبي يمكن أن يبدل الحاجة للمشاركة ؟

٢ - هل هذه الدورة أو الحدث التدريبي أقرب الأحداث للإيفاء باحتياجات المتدرب ؟

٣ - ناقش مع المتدرب أهداف الدورة فيما يتعلق بمنظمتك مثل المكتب، القسم، فريق العمل ، إلخ...

٤ - ناقش مع المتدرب أهداف الدورة فيما يتعلق بتأثيرها عليه. كيف ينظر المتدرب إلى مستواه من المهارات والمعرفة في مرحلة ما قبل الدورة ؟

٥ - ناقش كيفية سخل المتدرب للتدريب: مجالات معينة، الكشف عن أشياء شخصية .. إلخ ...

٦ - أي جوانب أخرى لا تغطيها البنود أعلاه .

٧ - أعط ضماناً بمساندة الإدارة للمتدرب عند عودته للعمل .

٨ الاتفاق على تاريخ وزمان عقد اجتماع أسبغة ما بعد التدريب ( الذي يجب أن يفقد بعد الحدث التدريبي بوقت قصير ) .

#### الشكل رقم (١٠-٢) : أسبغة تفوير ما قبل الدورة

وهذه الاستبانة ليست ورقة تعبير عن الرضا وإنما هي وثيقة هامة في برنامج التدريب، لذلك لابد من توفير الوقت لإتاحة الفرصة لملئها بفاعلية، بدلاً الممارسة التي كثيراً ما نحدث وهي توزيع الاستبانة تقدم في آخر دقيقة تقريباً عند مفارقة المتدربين للدورة . ويجب على المدرب التركيز على قيمة المدخل كي تتوفر أكبر فرصة لملء الاستبانات بشكل كامل ونزيه، وتعطي الإجابات كذلك مؤشرات جيدة على فاعلية برنامج التدريب، وإذا ما كانت الدرجات والملاحظات تنمى إلى الطرف الأئنى من السلم فإن ذلك يوضح كما أثبتنا سابقاً أن هنالك خطأ إما في بنية برنامج التدريب أو في نوعية المتدربين . وإذا دلت ملاحظات التعليم الجيدة على جوانب لم تقصدها أهداف البرنامج فمرة أخرى توفر هذه الجوانب مؤشرات حول إثبات الصحة، فقد يحدث أن يكون التركيز إنشاء البرنامج على مواضيع غير تلك المقصودة في التصميم الأولى للبرنامج . وسوف يحتاج المدرب للتحقق من هذه المؤشرات .

وغالباً ما تكون هناك حاجة إلى تحليل رقمي أكثر من ذلك الذي توفره استبانة التعلم خاصة من قبل مجموعات العملاء الكبار التي يوزن التحليل الرقمي أكثر فاعلية في الزمن المتاح للنظر في البرنامج، وتوفر ورقة استبانة رد الفعل الثانية التي نضاف إلى أوراق التعلم هذا التحليل الرقمي، وقد لا يكون لتسجيل الدرجات بالأرقام بدون ملاحظات مكتوبة مدلول كبير، ولكن رغم إمكانية تخصيص مساحة للملاحظات بعد كل بند ، فإن ذلك سيؤدي إلى توسيع حجم الاستبانة إلى حد قد يكون غير مقبول، وإذا قامت المجموعة التدريبية بكتابة الملاحظات بالإضافة إلى إدخال الدرجات فإن ذلك سيجعل وسيلة التفويم أكثر فاعلية، ويشتمل النموذج في الشكل (١٠-٢ب) على طلبات الملاحظات المقترحة .



## الشكل رقم (10-13) - تقويم التعلم في نهاية الدورة

تقويم التعلم .

رجاء وضع دائرة حول الرقم الذي تشعر بأنه يتناسب معك أكثر من غيره .

التعلم :

لم أتعلم شيئاً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ تعلمت الكثير

إذا اخترت الدرجة (٦) أو (٥) أو (٤) رجاء وضع باختصار ما تعلمته وكيف تتوى استخدامه في عملك .

إذا اخترت الدرجة (٣) أو (٢) أو (١)، رجاء التوضيح بأكثر قدر ممكن لماذا اخترت تلك النقطة .

تأكيد التعلم .

لم يتم تأكيد أى شئ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ تم تأكيد ما تعلمته سابقاً بصورة مطردة .

إذا اخترت الدرجة (٦) أو (٥) أو (٤) رجاء أن توضح باختصار ما اكتسبته من تعلم وكيف تتوى استخدامه في عملك .

إذا اخترت الدرجة (٣) أو (٢) أو (١) رجاء التوضيح بقدر الامكان لماذا أعجبت هذه النقاط .

الاسم : التاريخ :

## استبانة رد الفعل على البرنامج :

بالنسبة لكل ضلع علامة - في مربع الدرجة التي تشعر بأنها تمثل ما تشعر به تجاه البرنامج ككل. بشكل اقرب من أية درجة أخرى . رجاء التعليق باختصار على أسباب إعطائك تلك الدرجة لكل بند خاصة إذا كانت الدرجة (٣) أو (٢) أو (١) .

## الشكل (١٠-١٣) : استبانة رد الفعل (تمتمة)

٦	٥	٤	٣	٢	١	معل
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	مطل
١٥-٢٠-٢٥-٣٠-٣٥-٤٠	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	رجاء التعليق باختصار لماذا أعطيت هذه الدرجة . غير مفيد في علم
مناقشة - مضمون	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	رجاء التعليق باختصار لماذا أعطيت هذه الدرجة . الآثار الإيجابية
بنية الدرس	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	رجاء التعليق باختصار لماذا أعطيت هذه الدرجة . بيانات
قدم مسبقاً - جيد	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	رجاء التعليق باختصار لماذا أعطيت هذه الدرجة . اسم بصيرة ضمنية
الجزء المتروك	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	رجاء التعليق باختصار لماذا أعطيت هذه الدرجة . كلما المستطاع
وسل، تعديلا	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	رجاء التعليق باختصار لماذا أعطيت هذه الدرجة . استاء على التدرج
مجزأ بطريقة جيدة	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	رجاء التعليق باختصار لماذا أعطيت هذه الدرجة . نكتة أكثر - ينهي
مستعد	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	رجاء التعليق باختصار لماذا أعطيت هذه الدرجة . بجاء
تحققت أهداف	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	رجاء التعليق باختصار لماذا أعطيت هذه الدرجة . لم تتحقق أهداف
مستوى جيد من نشاط	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	رجاء التعليق باختصار لماذا أعطيت هذه الدرجة . مستوى يتفق مع التنام
استاء الى جيد للوقت	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	رجاء التعليق باختصار لماذا أعطيت هذه الدرجة . استاء زه و الوقت
التاريخ	الاسم					أي ملاحظات أخرى

**إعداد المتدرب لخطة عمل تطبيق التعلم :**

الغرض من أي برنامج تدريب هو تمكين المشاركين من اكتساب معرفة ومهارات ومواقف جديدة أو معدلة، ويجب أن يكون الغرض التالي هو تطبيق هذا التعلم. وخطة العمل التي تأتي بعد ملخص التعلم يضيف الطابع الرسمي على نوايا المندربين وتوفر الأداة التي تساعد في التطبيق وكذلك في التقويم على المدى البعيد. ففي صيغة خطة العمل المعطاة كمثال والموضحة في الشكل (١٠-٤) تم طلب ثلاثة بنود عمل. ويمكن زيادة هذا العدد حسبما يتطلبه الموضع ولكن يجب الحرص على عدم وضع بنود أكثر مما ينبغي، إذ إن ذلك قد ينتج عنه تضمين بنود عمل تحير حقيقية، أو يمكن عدم طلب عدد من البنود وترك ذلك للمتدربين ليقروا بنود العمل بأنفسهم، ولكن هذا أيضاً له مخاطره .

**اجتماع أسئلة بعد العودة ما بين المتدرب ومدير القسم:**

والشكل (١٠-٥) يوفر الإرشاد حول هذا الاجتماع. فاجتماع أسئلة ما بعد الدورة هو بنفس أهمية تنوير ما قبل الدورة، إن لم يكن أكثر أهمية، لأنه المناسبة التي يقوم فيها مدير القسم بالاعتراف بمشاركة المتدربين في تطوير أنفسهم وتأكيد نواياهم لمساندتهم. ويمكن أن ينتقل النقاش بعد ذلك إلى أوجه التطبيق العملي للتعلم من قبل المتدرب، مع المزيد من تأكيد مدير القسم ومساندته .

**منوايا ورشة العمل :**

نتيجة لتعلمي من ورشة العمل أنوي ممارسة البنود الثلاثة التالية الأكثر أهمية :

الشكل رقم (١٠-٤) : صيغة خطة العمل

بنود العمل	كيف	ابتداء من أو في موعد أقصاه
واحد		
اثنين		
ثلاثة		

## دليل مدير القسم إلى أسئلة ما بعد الدورة ،

### تقويم الدورة

#### الشكل (١٠-٥) أسئلة ما بعد الدورة

الأسئلة التي ينبغي أن تضمها في الاعتبار في اجتماع أسئلة ما بعد الدورة مع المتدرب ينبغي أن تشمل على :

- ١ - ما مدى فعالية دورة التدريب فيما يتعلق بالمتدرب شخصياً ؟
- ٢ - ما مدى فعالية المدربين ؟ هل يسهل الوصول لهم وهل هم منطقيون وواضحون في عروضهم ، ويستخدمون الوسائل بطريقة جيدة ، وليسوا متعجلين للغاية . إلخ ؟
- ٣ - ما مدى ملائمة مواد التدريب فيما يتعلق بالتدريب ؟
- ٤ - ما مدى حداثة مواد التدريب ؟
- ٥ - هل تحققت أهداف الدورة ؟ وإذا لم تتحقق فلماذا ؟
- ٦ - هل تحققت الأهداف الشخصية للمتدرب ؟ وإذا لم تحقق ، فنيها لم يتحقق ولماذا ؟
- ٧ - ما الذي تعلمه المتدرب ، مع التأكيد أو التذكير بالمادة الجديدة على نحو مفيد ؟
- ٨ - ناقش مع المتدرب خطته للعمل : ما الذي تم التخطيط لتنفيذه ؟ كيفية تنفيذ الأعمال ؟ متى وعند أي مرحلة ؟ ما هي الموارد المطلوبة ؟ هل يستطيع مساعدة المتدرب أو هل يريد المتدرب أن تساعد بأي طريقة ؟
- ٩ - هل توجد أي جوانب أخرى لم تغطيها الأسئلة أعلاه ؟
- ١٠ - رتب موعداً (ما بين ثلاثة إلى ستة أشهر ) لتناقش مع المتدرب مراجعة التنفيذ النهائي . اعرض توفر المراجعات الملائمة إذا وجبها المتدرب ضرورة .
- ١١ - ناقش مع المدربين المفاسين أي تغذية راجعة تشعر أنه ينبغي أن يكونوا علمين بها .

## اجتماع الرصد على المدى الطويل :

خلال فترة ما بين ثلاثة إلى ستة أشهر بعد نهاية البرنامج يجب عقد اجتماع بين المدرب ومدير القسم (مع المدرب أو ممثل تدريب محارب متفق عليه) لمناقشة وتحديد مدى نجاح تطبيق خطة العمل، وستنصب النقاش بدرجة كبيرة على خطة العمل التي أعدها المدرب في نهاية البرنامج وعناصرها، ولكن من الممكن كذلك استخدام المناسبة لتحديد وجهات نظر مكونة بالعودة إلى الزوا حول التدريب وتنفيذ التعلم الذي تم إتجاره. وقد تكون وجهات نظر ممثلي التدريب المحاربين في هذه الحالات مناسبة أكثر من وجهات نظر المدربين الذي نقلوا التدريب. لتجنب أي إهمال ذاتي لوجهات النظر .

ويمكن تخطيط المدخل (١) بأنه استعمال للاتى في كل دورة

١ - اجتماع التقييم بين المدرب ومدير القسم قبل الدورة .

٢ - استبيان التقييم في نهاية الدورة (مؤلفة من اثنتين)

٣ - إشراك خطة العمل .

٤ - اجتماع استلة ما بعد الدورة بين المدرب ومدير القسم .

٥ - بعد ثلاثة إلى ستة أشهر من التدريب عقد اجتماع الرصد على المدى الطويل بين المدرب ومدير القسم (المدرب) .

## المدخل ٢ :

في هذا المدخل يمد المدخل (١) في ظروف مستعينة على الرغم من أنه لا يزال مقصوراً على المتطلب الأساسي للتقييم، وتشتمل العملية على وثيقة إضافية واحدة أو جزء من وثيقة مستعملة في نهاية برنامج التدريب. وبالعب يمكن استخدام هذا المدخل في كل مناسبة كما في الحالة بالنسبة للمدخل ١١، ولكن للحيلولة من زيادة العمل بالأوراق زيادة مقربة يمكن للمقربين ان يقرروا ان استعمال هذا المدخل يكون رداً أكثر مع

• برامج مختارة بطلب معلومات إضافية بسبب وجود مؤشرات بأن هناك احتمالاً بعد مرور كل شيء، بصورة فعالة تماماً .

١ - برامج جديدة أدخلت .

٢ - البرامج الموجودة بين الآلية والأخرى، للتأكد من أنها تلبي مطالب المتدربين .

والمدخل الفعلي هو نفس المدخل (١) ولكن في المرحلة (٢) من المدخل يمكن استعمال وثيقة كتلك الواردة في الشكل (١٠-٦) ، والأسئلة الموضحة هي أمثلة فقط، ويمكن طرح أسئلة إضافية أو أسئلة مختلفة تماماً، وفقاً لما يلبه الوضع.

#### الشكل رقم (١٠-٦) أسئلة إضافية

يمكن تخصيص المدخل (٢) باعتباره استخداماً للاتي في الدورات الجديدة أو تلك التي تتطلب اهتماماً خاصاً

- ١ - اجتماع التقييم بين المدرب ومدير القسم قبل الدورة .
- ٢ - استبانة إجابات الصفحة في نهاية الدورة، (ثلاث وثائق كالمدخل ١ ولكن بسلسلة موسعة) .
- ٣ - إتمام خطة العمل .
- ٤ - اجتماع أسبوعي ما بعد الدورة بين المدرب ومدير القسم
- ٥ - بعد ثلاثة إلى اشهر من التدريب يعقد اجتماع الرصد على المدى الطويل بين المدرب ومدير القسم (المدرب) .
- رجاء اكمال الآتي فيما يتعلق بالدورة الكاملة .
- ١ - أي أجزاء الدورة وجدتها أكثر فائدة ؟
- ٢ - أي أجزاء الدورة وجدتها أقل فائدة؟ (رجاء توضيح الأسباب الكاملة لما تذكره) .
- ٣ - هل هناك أجزاء كنت تفضل حذفها ؟ إذا كان كذلك فما هي هذه الأجزاء، وإذا كنت سحذف :
- ٤ - هل هناك أي شيء كنت تحب ان يضاف للدورة؟ وما هو الشيء الذي كان يجب استبعاده ليصبح المجال لذلك ؟
- ٥ - ما هي أهدافك الشخصية التي تم الإيفاء بها ؟

٦ - ما هي أهدافك الشخصية التي لم يتم الإبقاء بها ؟

٧ - هل لديك ملاحظات أخرى ترغب في إيداعها ؟

### المدخل ٣ :

على الرغم من أن المدخل (٣) يستعمل أساسيات المدخلين السابقين إلا أنه يشتمل على بعض عناصر التقويم الحقيقي ولكنه يحد من عدد العمليات والأوراق المستعملة. ولهذا المدخل مراحل المدخل (٢) الخمس ولكنه أيضاً يشتمل على عنصرين إضافيين في المرحلتين (٢) و (٥). ويأخذ هذان العنصران شكل اختبارين أو تقديرين أو كلا الأمرين معاً وذلك قبل الدورة وبعدها، ويستعملان لإثبات التغيرات في المعرفة والمهارة والمواقف نتيجة لعملية التدريب. وتأخذ المرحلتان أشكالاً مختلفة. نكتفى بتوضيح بعضها هنا لضيق المجال .

الشكل (١٠-٧) هو استبانة مقترحة للتقدير الذاتي بقرار إعطاؤها قبل الدورة في برنامج تدريب معين ، ويمكن وضع الاستبانة لأي برامج تدريبية بداية بأهداف التعلم ومحتوى البرنامج إلى أهداف أخرى نائية تماماً كبرامج مهارات التفاعل. ويمكن أن تكون الاستبانة مفصلة بالفقر الذي يحتاجه المقوم. ولكن عليك أن تتذكر أنه كلما ازداد طول الاستبانة زاد احتمال أن يملأها المتدربون بسطحية، وأوصى أن يتم بعد وضع قائمة بأهداف ومحتوى البرنامج أن تتم دراسة تلك القائمة بصورة نقدية وأن يتم الوصول إلى استبانة تشتمل تقريباً على (١٥) سؤالاً كحد أقصى. فهجانب ردود أفعال المتدربين السلبية المحتملة تجاه الأسئلة الكثيرة جداً، فإنك ستقوم بتحليل أجوبة جميع المتدربين. والبرنامج الذي يشارك فيه (١٢) متدرباً يملأون استبانة من (١٥) تبدأ سيؤدي إلى (١٨٠) معلومة لتحليلها. وتستعمل عملية مماثلة في التقدير بعد البرنامج وذلك سيؤدي إلى تقديم (٣٦٠) معلومة .

يملاً هذا النوع من الاستبانة من قبل المتدربين في بداية الحدث التدريبي (أو ربما قبل حضور الدورة إذا كانت دورة تدريب مباشر). ويتم ملء نفس النوع من الاستبانة في نهاية الحدث دون رجوع المتدرب لذلك الذي ملأه في البداية. حيث يعكسون وجهات نظرهم حول مستويات معرفتهم ومهارتهم ومواقفهم بعد برنامج التدريب. وملء هذين

التدريبين يوضح مدى التغيير الذي حدث نتيجة للحدث التدريبي (ومن المؤمل أن يكون تضرراً إيجابياً) .

استبانة مقياس التغيير التدريبي الذاتي قبل الدورة وبعدها (وهي أيضاً الاستبانة الخاصة من الاختبار الثلاثي) :

### تكوين النورة حول التخطي الفعال

عند تفكيرك في دورة التدريب التي توشك أن تبدأها ، رجاء إعطاء درجة لنفسك لكل من البنود التالية بوضع دائرة حول الرقم الذي تشعر أنه يعكس رؤيتك لنفسك إلى أقرب حد .

المشكل رقم (١٠-٧) : نموذج استبانة الاختبار الثلاثي قبل وبعد الدورة

بصورة جيدة جداً	شكل ضعيف						
١	٢	٣	٤	٥	٦	إلى أي مدى تشعر أن تفاعل مع الآخرين فعال ؟	
١	٢	٣	٤	٥	٦	ما هي معرفتك بالأنماط المختلفة للتركيب والبرم ؟	
١	٢	٣	٤	٥	٦	ما مدى حسن شائك على الآخرين ؟	
١	٢	٣	٤	٥	٦	كيف تتعامل التحد الموجه لك ؟	
١	٢	٣	٤	٥	٦	ما مدى حسن مساهمتك في الاجتماعات ؟	
١	٢	٣	٤	٥	٦	ما مدى نجاحك في التفاوض ؟	
١	٢	٣	٤	٥	٦	إلى أي حد تشعر أنك جريء ؟	
١	٢	٣	٤	٥	٦	إلى أي حد تشعر أنك تقدر للتوكيد والبرم ؟	
١	٢	٣	٤	٥	٦	ما مدى قاعدية قدرتك على رفض الطلبات غير المعقولة ؟	
١	٢	٣	٤	٥	٦	ما مدى حسن استماعك في العادة ؟	
١	٢	٣	٤	٥	٦	ما مدى حسن استماعك حين تكون تحت ضغط عاطفي ؟	
١	٢	٣	٤	٥	٦	ما مدى حسن تعاملك مع الأشخاص العدائين تجاهك ؟	
١	٢	٣	٤	٥	٦	ما مدى حسن تعاملك مع الأشخاص الذين يفترون للتوكيد والبرم ؟	
							الاسم . . . . . التاريخ . . . . .



إن طريقة هذا المدخل والملاحظات حول فسحته وردت في الفصل (٨). وتدل تلك الملاحظات أنه في حالات التدريب والتطوير في أكثر مجالات التعلم ذاتية، لا تعطى التقديرات قبل الدورة وبعبء صورة كاملة. إذ من المحتمل أن المدرب لم يكونوا على معرفة بمستوياتهم في بداية البرنامج .

وفي الفصل (٨) كذلك تم وصف مدخل الاختبار الثلاثي وهو خطوة إضافية على مدخل استبانة ما قبل الدورة وبعدها. يتطلب أن يملأ المدربون استبانة ثالثة مضابقة ويتم ملء الاستبانة الأخيرة وكنها في بداية للحدث التدريبي، ولكن المدرب يكون قد أدرك الآن مستوى معرفته ومهارته ومواقفه .

والاستبانة الأساسية التي نستخدم في المرحلتين (٢) و (٥) في المدخل (٢) موضحة في الشكل البياني (٦٠-٧)، عليك أن تتذكر أن الاستبانة نفسها تماماً تستعمل في المناسبتين. وإذا ما كان الاختبار الثلاثي سيتمعمل فإن الشكل (٦٠-٧) هو مرة ثانية الاستبانة الثالثة، وتضمن في مرحلة في (٥-٦). ويمكن استخدام الإضافة التي يمثلها الاختبار الثلاثي على فترات فقط في سلسلة ممتدة من برامج التدريب لمراجعة صحة تقديرات المدرب الذاتية .

بعض الاحداث التعليمية أكثر موضوعية في مدخلها بكثير من تلك التي تم وصفها والتي من الغيد استعمال استبانة الشكل (٦٠-٧) فيها، وتتعلق بتعلم المهارات والمعرفة الفنية أو الإجرائية، فقارئ عزاء الغار الجديد مثال ذلك، وكذلك التدريب على إجراءات جديدة في المعرفة وملء التقارير وهكذا... ففي مثل هذه الحالات يمكن اختبار التغييرات في الوضع قبل فترة التدريب وبعدها بموضوعية أكثر، وفي الحقيقة من الممكن تضمين اختبارات إما عملية وإما مكتوبة في عملية التفويم، فالاختبار العملي يستخدم الشيء، المتعلق بالعلم نفسه سواء أكان ذلك قطعة معدات أم مجموعة تعليمات أم أي شيء آخر. والاختبار المكتوب إذا كان متعلقاً بالمعرفة يمكن أن يتخذ شكل أسئلة مصممة لاختبار معرفة المدربين عند بداية البرنامج، وينبع ذلك في نهاية البرنامج اختبار آخر لتحديد ما إذا كانوا فعلاً قد تعلموا المادة .

ويتضمن الفصل السادس مناقشة طرق ومداخل إنشاء الاختبار، ولكن المعايير يمكن تلخيصها في الشكل (١٠-٨) .

وفي اعتقادي أن المدخل (٣) هو الحد الأدنى الذي ينتج عنه تقويم واقعي، دون استعمال مراحل وأوراق أكثر مما ينبغي . واعتماداً على الثقافة التنظيمية فإن هذا المدخل يمكن أن يكون المدخل الرئيسي لكل حدث تدريبي، أو الذي يستعمل من وقت لآخر للأسباب التي وردت مبكراً ، أو عندما يطلب تقويم أكثر اكتمالاً. وكما اقترحنا سابقاً يجب ألا تقتصر المعايير لاستخدام عيار مدخل أكثر اتساعاً على ما يرجح أن يقبله المدربون ، ولكن يجب أن تأخذ هذه المعايير في الاعتبار الموارد المتاحة لتحليل البيانات الناتجة، فكلما اتسع مدخل التقويم ، زادت البيانات الناتجة، وبالتالي قدر قليل من الغلابة في تمضية زمن في التقويم أطول من زمن التدريب نفسه .

ويمكن تلخيص المدخل (٣) بأنه يستخدم النقاط التالية في النورات من أجل الحصول على تقويم أشمل

#### اختبار المهارات والمعرفة :

##### الشكل رقم (١٠-٨) : معيار اختبار الأسئلة

هل هناك حاجة فعلاً لاختبار ؟

هل الاختبار صحيح من حيث النموذج والنوع ؟

ويجب أن نكتب الأسئلة :

صياغتها بسيطة .

مختصرة

مباشرة

غير غامضة

هل الاسئلة تناول فكرة واحدة فقط ؟

مؤثر على الاجابة ؟

تبتعد عن ادوات النفي ؟

منجنب الایحاء ؟

هل نطرحها منطقيا ؟

هل تؤثر الاسئلة بعضها على بعض ؟

هل تم اختيار الاختبار ؟

١ - اجتماع تنوير ما قبل الدورة بين المدرب ومدير القسم .

٢ - ملء المدرب لاستبانة تقدير ما قبل الدورة أو اختبار الماهرة/المعرفة .

٣ - استبانة إثبات الصحة في نهاية الدورة (إما وثقتان وإما ثلاث وثائق - كما هي الحال في المدخلين ١ و ٢) .

٤ - إكمال خطة العمل .

٥ - ملء استبانات التقدير بعد نهاية الدورة أو اختبار الماهرة/المعرفة من قبل المدرب .

٥ أ. ملء الاستبانة النهائية للاختبار الثلاثي في أحداث تدريبية مختارة .

٦ - اجتماع أسئلة ما بعد الدورة بين المدرب ومدير القسم .

٧ - اجتماع الرصد على المدى البعيد بين المدرب ومدير القسم («المدرب») بعد ثلاثة إلى ستة أشهر من التدريب .

#### المدخل ٤ :

الفرق الوحيد بين المدخلين (٣) و (٤)، على الرغم من أهمية ذلك الفرق، هو مشاركة مدير القسم في تقديرات ما قبل الدورة وبعدها، فالمدخل (٢) يعتمد على المدربين في تقييم أنفسهم إذا وضعنا الاختبار المباشر جانبا. ورغم وجود أكبر قدر ممكن من الصراحة والأمانة فإن هذه النتائج لابد أن تكون ذاتية ومشكوكا في صحتها

من ناحية تقييمية. وفي هذه الحالات ذلك أفضل ما نستطيع عمله ، والمدخل (٤) يحاول أن يعالج جزئياً هذه الذاتية بجعل مدير قسم المتدربين يقوم بملء استبانة تقديرات خاصة للمتدربين. وهذه الاستبانة، التي تملأ قبل التدريب كي تصبح أقصى درجة من الداخل ممكنة ، سوف تكون نسخاً طبق الأصل من الاستبانة التي يملؤها المتدربون أنفسهم. ويوضح الشكل (١٠-٩) مثلاً لاستبانة مدير قسم يستخدم الصيغة نفسها ومصدر التدريب نفسه كما في المدخل (٣) .

ومن العكس استخدام المدخل (٤) بدلاً من المدخل (٣) : لأن المدخل (٤) لا يتطلب ملء استبانة إضافية من قبل المتدربين، ولكن كما ذكر سابقاً فإنه بسبب استعمال هذا المدخل لأوراق إضافية تنتج عنها بيانات إضافية فإن متطلبات تحليل البيانات تزداد. ويمكن تلخيص المدخل (٤) كما يلي :

- ١ - اجتماع تدريب ما قبل الدورة بين المتدرب ومدير القسم .
- ٢ - ملء المتدرب لاستبانة تقدير ما قبل الدورة أو اختبار المهارة/المعرفة .
- ٣ - ملء مدير القسم لاستبانة تقدير ما قبل الدورة للمتدرب .
- ٤ - استبانة إثبات الصحة في نهاية الدورة (ثلاثة وثائق كالمدخل ١ ولكن باصالة موسعة) .
- ٥ - إكمال خطة العمل .
- ٦ - ملء استبانة تقديرات نهاية الدورة أو اختبار المهارة/المعرفة من قبل المتدرب .
- ٦٦ - ملء الاستبانة النهائية للاختبار الثلاثي في أحداث تدريب مختارة .
- ٧٧ - اجتماع أسئلة ما بعد الدورة بين المتدرب ومدير القسم .
- ٨ - ملء استبانة تقدير ما بعد الدورة من قبل مدير القسم في مرحلة متفق عليها .
- ٩ - اجتماع الرصد على المدى البعيد بين المتدرب ومدير القسم ( التدريب ) بعد ثلاثة إلى ستة أشهر من التدريب .

إن أي زيادة على التقويم أكثر من الداخل الموصوفة أعلاه ستتطوى على إدخال عمليات أخرى، وخاصة إشراك مجموعة أو مجموعات ضابطة وإجراء اختبارات أو تقويمات مستمرة لهذه المجموعات دون استنفادتها من التدريب. والداخل (٢) مقبول بنفس القدر في ظروف مماثلة ، في حين أن الداخلين (١) و (٢) رغم أنهما ليسا بفاعلية مداخل التفويم الأخرى فإنهما مقبولان بقليل من الشك، وسيتم دعم هذه الإجراءات بتقويم آخر قد يكون ذاتياً، يجريه المدربون والمساعدون الذين سيراقبون المتدربين أثناء سير أحداث التدريب. والعروض المثالية يجب أن تبرز درجة من المهارات أعلى من الممارسة الأولية، فالفاوضيات في التدريب على التفاوض يجب أن تظهر مهارة متنامية، تشمل البنود التالية على الأهداف الرئيسية للتدريب التي يجب اتباعها/أو التي أتت من قبل الموظف العامل لديك ، يرجى أن توضح وضع المتدرب الآن بوضع دائرة حول إحدى الدرجات بالنسبة لكل بند .

(الافضل الاختصار على الضمير المذكور)

الشكل رقم (١٠-٩) : مثال على استبانة مدير القسم

جيد جداً	ضعيف	
١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	كيف تشعر بأنه/ متفاعل/ مع الآخرين ؟
١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	ما مدى معرفته/ بأنواع التوكيد والجزم المختلفة ؟
١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	كيف يتنى/ على الآخرين ؟
١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	كيف يتقبل/ نقدك ؟
١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	كيف يساهم/ في الاجتماعات ؟
١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	ما مدى نجاحه/ في التفاوض ؟
١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	ما مدى شعوره/ بمجراته ؟
١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	ما هو شعوره/ بعدم تركيزه ؟
١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	ما مدى معرفته/ باستخدام أنواع السلوك المخللة

١	٢	٣	٤	٥	٦	عقد الزوم *
١	٢	٣	٤	٥	٦	ما مدى فاعليته/ في رفض الطلبات عبر المعلقة ؟
١	٢	٣	٤	٥	٦	كيف يستجيب/ في الظروف العنيفة ؟
١	٢	٣	٤	٥	٦	كيف يستجيب/ تحت الضغط العاطفي ؟
١	٢	٣	٤	٥	٦	كيف يتعامل/ مع الآخرين العدوانيين تجاهها ؟
١	٢	٣	٤	٥	٦	كيف يتعامل/ مع الآخرين غير النوكيديين ؟
١	٢	٣	٤	٥	٦	هل هناك ملاحظات أخرى ترغب في إبدائها ؟
						الاسم * .....
						التاريخ *

وسيتم استخدام أكبر للطرق والأساليب التي تعرض أثناء الحدث التدريبي إلى أن يصبح من الممكن استخدامها جميعاً في نشاط ختامي وهكذا...

والتقويم النهائي لأي تقويم أو تعلم يتم في موقع العمل مع مراقبة تطبيق بنود خطة العمل والأجراء الأخرى من التعلم. وإذا ما أشرك مديرو الأقسام في صياغة عمليات التقويم وتطبيقها فإنهم يكونون في أفضل وضع للقيام بهذه التقديرات. وفي الحقيقة يجب أن تكون هذه مسؤوليتهم. ويجب أن تمنحهم إدارة التدريب التثقيف والتطوير والمساندة التي نجعلهم راغبين في إنجاز هذه التقديرات وقادرين عليها .



## مداخل أخرى للتقويم حسب الطلب

يوضح هذا الفصل الخطوط العريضة لعدد من مداخل التقويم الأخرى كل حسب الطلب لنوعية التعلم والموارد المتاحة وهكذا...

### التقويم باستخدام معايير الكفاءة :

تم وصف معايير الكفاءة والمؤهلات المهنية الوطنية في الفصل الثاني، وقد ذكر أن التطبيق الرئيسي لهذه المعايير هو ربطها بنظام المؤهلات المهنية الوطنية، وقد استُخدِم عدد من المنظمات من ذلك، فهي تقدم عدداً من أدلة الكفاءة في عدد من المجالات ، والتي من بينها التقويم، ومعايير الكفاءة لا نقودنا لوضع قائمة بما يجب أن يؤه في مهنة ما فحسب، بل أيضاً لإدراج مستوى الأداء المطلوب وبسلسلة المهام التي تقدر جميعها بأنني درجة من الذاتية. وسواء تم السعي للوصول إلى أحد المؤهلات المهنية الوطنية أم لا، فإن هذه التسهيلات توجه المعايير إلى وصف للعمل والنتيجة. وتحديد للمستوى محددين ولكنهما قابلان للاستعمال، كما أنها أيضاً تحدد مواصفات الشخص بنفس المقاييس التي نخص بها إذا كان الشخص في بالمعايير التي تتعلق بقدرته على إنجاز الوظيفة كما هو مطلوب -

وبقليل من الخيال فإن قيمة معايير الكفاءة في تقويم التدريب والتطوير والتعلم تكاد تقدم أداة جاهرة لتقدير التعلم. وقد استعملت كلمة "تكاد" لأن معايير الكفاءة تعامل شاغل الوظيفة فقط بالنظر إلى قدرته أو عدم قدرته على الأداء بمستوى الكفاءة المحدد، ولا تأخذ في الاعتبار مستويات المهارات المختلفة، وكلمة "تكاد" هي تحذير لأن الكثيرين يجدون صعوبة في صياغة المعايير واللغة المستخدمة في وصفها. وقد تمت في عام ١٩٩٤م مراجعة المؤهلات المهنية الوطنية الموضوع من قبل جهاز التدريب والتطوير وكان عنصر اللغة أحد أهداف تلك المراجعة، وقد تم تبسيط الأوصاف وجعلها أكثر منطقية وسهولة في الفهم، ولا زالت هناك بعض المؤهلات المهنية الوطنية التي ستتم مراجعتها، كما أن معايير مبادرة صك الإدارة كانت قيد المراجعة خلال عام ١٩٩٥م



ولكن فيما يتعلق بوصف معايير المؤهلات المهنية الوطنية لجهاز التدريب والتطوير فلا يزال هناك سوء إدراك وعدم فهم للكثير من المعايير الأخرى .

### استعمال معايير الكفاءة في مداخل تقويمية :

كانت إحدى مواجهاتي الشخصية مؤخراً مع مشكلات استخدام المعايير بهذه الطريقة في تقويمى لاستراتيجية للتقويم لأحد عملاء شركتي . وقد أدت تجربتي السابقة مع المؤهلات المهنية التدريبية إلى جعلى مهتماً بالثغرة فيما يتعلق بمحتوى تلك المؤهلات ، وكذلك أصبحت شارحاً للمرشدين للحصول على شهادة المؤهلات ممن وجئوا همعية فيها . فقد كان العميل يعد برنامج تطوير واسعاً لإدارة الإشراف ، وكان من المفترض ربط محتوى ذلك البرنامج بالمؤهلات المهنية الوطنية لمبادرة صك الإدارة في المستوى الثالث ، وفي البداية كانت الفرصة سمنح للمشاركين ليصبحوا هم أيضاً مرشحين للمؤهلات المهنية الوطنية نفسها ، وعقب ذلك تم دمج هذا في البرنامج بعد بعض الإشكالات الصغيرة .

وكان المطلوب مديلاً إستراتيجياً لتقويم البرنامج والتعلم الناتج عنه من قبل المشاركين . وقد تم استعمال المدخل رقم (٤) (الموصوف في الفصل ١٠) بعد تعديله بسبب صيغة البرنامج الخاصة . وكان جزء من هذا المدخل للتقويم هو ملء استبانة تقدير قبل البرنامج وبعده من قبل المتدربين ومديري أقسامهم وكذلك رؤسيتهم ، وحيث إن البرنامج كان مربوطاً بالمؤهلات المهنية الوطنية ، فقد كان المدخل الطبيعي هو التفكير من منظور استعمال معايير الكفاءة ذات الصلة ، مع توجيه أسئلة تنطبق عليها لكي يمكن تقدير المستويات عند ملء الاستبانة سواء قبل الدورة أو بعدها . وقد أدرجت الأسئلة وفق ترتيب الوحدات والعناصر . وتم وضع الأسئلة الحقيقية من معايير الأداء ومؤشرات المدى . وسرعان ما أصبح واضحاً من النقاش مع الأشخاص المستهدفين أن لغة معايير كفاءة المؤهلات المهنية الوطنية لا يمكن تحويلها ببساطة إلى استبانة ، بالإضافة لذلك فإن استعمال المؤهلات الوطنية بأكملها كان سيؤدي إلى استبانة أطول مما ينبغي ، وستكون الكثير من الجوانب مكررة بإفراط في استبانة لتقدير الوعي رغم أن ذلك التكرار سليم في المؤهلات المهنية الوطنية .

ولذلك تم إعداد استبانة تقدير للاستخدام قبل البرنامج ويعدّه مؤسسة على المعايير. ولكنها مفصلة لتلبية احتياجات ذلك الوضع بالتحديد. وقد تطابقت نسخة استبانة مدير القسم مع نسخة المتدربين. مع استبدال الكلمات أنت وضمير الملكية للمخاطب بـ هي/هو وضمير الملكية في حالتى المفرد الغائب/ المذكر المؤنث. وكانت استبانة مرفّوسى المشاركين هي نسخة مختصرة وبسيطة من استبانتي المتدربين ومديري الأقسام. وسعت الاستبانة لتسجيل ملاحظات المرفّوسين حول الحالات التى يمكنهم ملاحظتها .

وعلى الرغم من أن الاستبانة المعدلة قد خففت من طول صبغة المؤهلات المهنية الوطنية ذات العلاقة، فقد اشتمل النموذج على (١٠٦) سؤالاً رئيسياً وأكثر من (٢٠٠) سؤال فرعى. وقد برز شيء من القلق في البداية حول هذا الطول ولكن عند التطبيق كان المتدربون ومديرو الأقسام سعداء تماماً ببلد الاستبانة عند استعمالها في مناسبتين. وقد اعتبر مدخل الاختبار الثلاثى غير مناسب بسبب فترة البرنامج الزمنية البالغة اثني عشر شهراً .

والاستبانة التى استخدمت مع مرفّوسى المتدربين كانت أكثر بساطة وقصراً ووجهت إلى عناصر المعايير التى يمكن ملاحظتها. وحتى رغم التبسيط فقد استعمل فيها ما مجموعه مائة سؤال بين رئيسى وفرعى رغم أنها قد أنقصت فيما بعد، مع قبول أن المعلومات التى توفرت نتيجة ذلك غير مكتملة . والمشكلة الرئيسية فى هذا المدخل على الرغم من بعض السهولة بسبب طول البرنامج كانت فى تدوين البيانات الناتجة وتحليلها، ولكن هذه المشكلة لم تعمل عيباً كبيراً بمجرد إتمام تنسيق برنامج حسابى بالحاسوب وتحديث النتائج بإدخال البيانات على فترات متكررة .

والشكلان (١١-١) و (١١-٢) يوضحان أجزاء من استبانتي كل من المتدرب ومرفّوسيه لتوضيح كيفية وضعهما مع وجود الجزء من النص المستعمل قبل ملء الاستبانة لشرح كيفية ملئها. والاستبانة لمديري الأقسام تشبه استبانة المتدربين مع استبدال كلمات التعريف فقط. ويمكن قراءة الصيغة بالمقارنة مع المستوى الثالث من المؤهلات المهنية الوطنية لجائزة صك الإدارة الموضوعية لإدارة الإشراف .

## استبانة المندربين :

حول هذا الكتيب (١) (هذه الصفحة مستعملة في كتيب التقدير الذاتي قبل البرنامج) .

« أنت على وشك بدء برنامج لتطوير إدارة الإشراف مبنى على كفاءة مطلوبة من الأفراد لأداء أعمالهم- ويركز البرنامج على نشاطات عملك ومسؤولياتك ويهدف إلى أن يضيف إلى ما تمتلك من كفاءات- وإذا قررت في أي وقت أن تسعى للحصول على ترخيص جائزة المؤهلات المهنية الوطنية لمبادرة صك الإدارة، ستكون قد غطيت في هذا البرنامج جميع الأوجه المتضمنة في تلك الجائزة .

« هذا البرنامج هو الرائد، ولذلك فإن وجهة نظرك ومشاعرك التزبئية تجاهه هامة جداً للتأكد من إيفائه باحتياجات المندربين .

« سيطلب منك ملء هذه الاستبانة مرتين أثناء البرنامج، مرة في بداية البرنامج لمحاولة تحديد خبرتك العملية الحالية أو الأخيرة، وللمرة الثانية في نهاية البرنامج لتقدير أي تغيرات ربما تكون قد حدثت .

« ستستعمل الإجابات التي تعطيها في تقويم البرنامج فقط وسوف تحتفظ إدارة التدريب بسريتها. وإذا ما دلت الاستبانة في نهاية البرنامج على بقاء أي مشكلة فإن نقاشاً سيجري معك لتحديد كيفية تناول تلك المشكلات والوفاء باحتياجاتك .

حول هذا الكتيب ٢ (هذه الصفحة مستعملة في كتيب التقدير الذاتي بعد البرنامج) .

« لقد أكملت الآن برنامج تطوير إدارة الإشراف المؤسس على الكفاءة المطلوبة من الأفراد في أداء أعمالهم- ويركز البرنامج على نشاطات عملك ومسؤولياته، ويهدف إلى أن يضيف لما تمتلك من كفاءات سابقة- وإذا قررت في أي وقت أن تسعى للحصول على مؤهل ترخيص جائزة/المؤهلات المهنية الوطنية لمبادرة صك الإدارة، فستكون قد غطيت في هذا البرنامج جميع الأوجه المضمنة في تلك الجائزة .

« كان هذا البرنامج رائداً، ولذلك فإن وجهة نظرك الامية ومشاعرك التزبئية تجاهه هامة جداً للتأكد من إيفائه باحتياجات المندربين .

« ضلّب منك ملء هذه الاستبانة قبل بداية البرنامج لمحاولة تحديد خبرتك العملية الحالية أو الأخيرة حتى ذلك التاريخ. ومطلوب منك الآن ملء الاستبانة للمرة الثانية لتقدير أى تغييرات تكون قد حدثت .

« سنتستعمل الإجابات التى تعطىها فى تقديم البرنامج فقط وستحتفظ إدارة التدريب بسريتها. وإذا ما دل تحليل الاستبانة على بقاء أى مشكلة سيجرى النقاش معك لتحديد كيفية تناول تلك لهذه المشكلات والإبقاء باحتياجاتك .

#### كيف تستعمل الكتيب ؟

- « قلب صفحات الكتيب لتعرف ما يشتمل عليه .
- « ستجد أن كل جزء من الكتاب يعلّق بمجال من إدارة الإشراف .
- « فى كل جزء ضع مقابل كل نشاط/ مسؤولية أو جانب من مهاراة أو معرفة دائرة حول الرقم الذى تشعر أنه مناسب. رجاء ملاحظة أنه يجب وضع دوائر فى العمود الأخير إذا لم تتيج لك الفرصة لممارسة العمل المعين .
- « رجاء الإجابة عن السؤال كما هو فعلاً، وليس كما تحب أن يكون أو ما تعتقد أن إجابتك يجب أن تكون .
- « إذا لم تفهم أى جزء من الكتيب فالرجاء ألا تتردد فى الاتصال بإدارة التدريب للحصول على معلومات أكبر أو توضيح . للاتصال :

## المشكل رقم (١١-١) : الامتيازات المتصربين

اسم المتخصص الذي يمكن الاتصال به :

رقم الهاتف :

## - الخدمات والمعاملات :

المعاقب على الخدمات ونشاطات العمل :

جيد جداً ضعيف الفرصة غير متاحة

ما درجة تذكرك من فن نشاطات عملك بـ :

\* قوانين التوظيف الحالية ؟ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ صفر

\* متطلبات العملاء ؟ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ صفر

ما مدى حسن نقلك للمعلومات التي تثير على العملاء ونشاطات العمل والخدمات إلى

\* موظفيك ؟ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ صفر

\* مدير قسمك ؟ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ صفر

\* عملائك ؟ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ صفر

ما مدى حسن تعاونك مع الآخرين :

\* كتابة ؟ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ صفر

\* شفافة ؟ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ صفر

ما مدى حسن قيامك برصد ومراقبة :

\* العمليات اليومية تحت مسؤوليتك ؟ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ صفر

\* الموارد ؟ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ صفر

ما مدى حسن حفظك للسجلات ذات

الصلة بالعمل ؟ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ صفر

ما هو عدد المرات التي توصي فيها

بتحسينات في العمل والخدمات ؟ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ صفر

### ١- التفاعلات والممارسات :

١ ٢ التفاعل على بيئة عمل فاعلة وسليمة :

ما مدى تأكيدك من أن ظروف العمل الذي أنت مسؤول عنه تنفق مع

جيد جداً صعب ١ الفرص غير متاحة

١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ • أنظمة الصحة والتغذية والسلامة الراحة ؟ صفر

١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ • سياسات المنظمة وإجراءاتها ؟ صفر

• متطلبات الاحتياجات الخاصة ؟

١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ (مثل احتياجات الزملاء المعوقين) ؟ صفر

ما مدى تأكيدك من إقرار موظفيك بـ

١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ • أنظمة الصحة والتغذية والسلامة الراحة ؟ صفر

١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ • سياسات المنظمة وإجراءاتها ؟ صفر

ما مدى حسن نقلك للمعلومات

الصحة والسلامة إلى .

١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ • الزملاء ذوي النقص ؟ صفر

١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ • العملاء ؟ صفر

ما مدى حسن قيامك بـ :

• المحافظة على الأجيال والإجراءات الأمنية

١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ الواقعة تحت مسؤوليتك ؟ صفر

• التعامل مع المخالفات المخجلة والفعالية

١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ للمطلوبات الأمنية ؟ صفر

ما مدى حسن تعاملك مع

١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ • الأصابات والحوادث ؟ صفر

• المخالفات، المخجلة والفعالية

١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ للمطلوبات الصحة والسلامة ؟ صفر

ما عدد المرات التى توحى

فيها بتحسينات تتعلق بـ :

١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	صفر	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦
١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	صفر	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦
١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	صفر	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦

استجابة المروءين :

حول هذا الكتيب ١ :

مديرك على وشك أن يبدأ برنامج تطوير إدارة الإشراف المبتسرين على الكفاءات المطلوبة من الأفراد لأدائهم أعمالهم، ويركز البرنامج على نشاطات عملهم ومسؤولياتهم، ويهدف إلى أن يضيف إلى ما يمتلكون من كفاءات .

• هذا البرنامج رائد، ولذلك فإن أمانة وجهة نظرك ومشاعرك النزيهة تجاهه مهمة جداً للتأكد من إيفائه باحتياجات المديرين، رجاء ألا تشعر بأنك تكتب تقريراً ضد مديرك، وسنطلب منك أن نحصر ملاحظاتك حول كفاءة نظرك إلى مهارات مديرك ومعرفته وكيف تؤثر عليك كواحد من موظفيه .

• سيطلب منك ملء هذه الاستبانة مرتين أثناء البرنامج: مرة في بداية البرنامج لحالة تحيد وجهة نظرك الحالية حول مهارات مديرك ومعرفته كما تراها، والمرة الثانية في نهاية البرنامج لتقدير أى تغيرات قد حدثت .

• ستستعمل إجاباتك لتقويم البرنامج فقط، وستبقى سرية لدى إدارة التدريب .

حول هذا الكتيب ٢ :

لقد أكمل مديرك الآن برنامج تطوير إدارة الإشراف المبتسرين على الكفاءات المطلوبة من الأفراد لأدائهم أعمالهم، وقد ركز البرنامج على نشاطات عملهم ومسؤولياتهم، وهدف إلى أن يضيف إلى الكفاءات التى سبق أن كانت لديهم .

• هذا البرنامج رائد، ولذلك فإن أمانة وجهة نظرك ومشاعرك النزيهة تجاهه مهمة

جداً للتأكد من إيفائه باحتياجات المتدربين. رجاء ألا تشعر بانك تكتب تقريراً ضد مديرك، وستطلب منك أن تحصر ملاحظات حول مهارات ومعرفة مديرك وكيف تؤثر عليك كواحد من الموظفين .

\* طلب منك ملء هذه الاستبانة قبل بداية البرنامج لمحاولة تحديد مهارات مديرك ومعرفته في ذلك الوقت. ومطلوب منك ملء الاستبانة للمرة الثانية لتقدير أي تغييرات قد حدثت .

\* ستستعمل إجاباتك لتقويم البرنامج فقط وستبقى سرية لدى إدارة التدريب .

### كيف تستعمل الكتيب :

\* قلب الصفحات الكتيب لمعرفة ما يشتمل عليه .

\* ستجد أن كل جزء من الكتيب يتعلق بجزء من إدارة الإشراف .

\* في كل جزء مقابل كل نشاط/ مسئولية أو جانب من المهارة أو المعرفة، وضع دائرة حول الرقم الذي تشعر بأنه يناسب مستوى المهارة- رجاء ملاحظة أنه يجب وضع دائرة حول العمود الأخير إذا لم تمنح لمديرك الفرصة لممارسة العمل المعين.

\* رجاء الإجابة عن السؤال كما هو فعلاً وليس كما تحب أن يكون أو ما نعتقد أن الإجابة عنه يجب أن تكون .

\* إذا لم نفهم أي جزء من الكتيب فالرجاء ألا تردد في الاتصال بإدارة التدريب للحصول على معلومات أكثر. للاتصال :



## التشكل رقم (١١-٢): استبانة المروءيين

اسم الشخص الذي يمكن الاتصال به

رقم الهاتف

١ الخدمات والعمليات:

١ ١ الحفاظ على الخدمات ونشاطات العمل -

ما مدى تذكرك من أن نشاطات العمل تكرم بـ

جيد جداً      ضعيف أو نادر      الفرصة غير متاحة

٢ متطلبات العملاء ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ صفر

ما مدى حسن نقلهم للمعلومات التي تؤثر على العملاء ونشاطات العمل والخدمات -

٣ إليك ؟ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ صفر

٤ إلى العملاء ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ صفر

ما مدى حسن تقاضيه منك :

٥ كتابة ؟ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ صفر

٦ شفاقة ؟ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ صفر

ما مدى حسن قياسهم

برصد ومراقبة :

٧ العمليات التي تحت مسؤوليتهم ؟ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ صفر

ما هو عدد المرات التي يوصرون فيها بتدسينات

٨ في نشاطات العمل والخدمات ؟ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ صفر

## ٩- الضمانات والعمليات :

٩-٢ الحفاظ على بيئة عمل فعالة وسليمة

الفهرسة غير متاحة	ضعيف أو تادر	جيد جداً
		ما هي درجة ناكدهم من أن ظروف العمل المسؤولين عنه خضع لـ :
		• قوانين التوظيف الحالية التي انت
صفر	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	على دراية بها ؟
صفر	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	• سياسات المنظمة وإجراءاتها ؟
		• متطلبات الاحتياجات الخاصة
صفر	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	(مثال الزملاء المعوقين) ؟
صفر	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	ما مدى سكونهم من إقناعك لهذه المتطلبات ؟
		• ما مدى حسن نظهم لتقنيات
صفر	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	ومتطلبات الصحة والسلامة ؟
		ما مدى حسن تعاملهم مع :
صفر	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	• الإصابات والحوادث ؟
		• المخالفات المحتملة والفعلية
صفر	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	متطلبات الصحة والسلامة ؟

## تقويم التدريب العملي أو الفني :

قد يتطلب تقويم التدريب العملي أو الفني - على خلاف التقويم العام أو النوع الخاص بمهارات الأفراد - مديلاً مختلفاً إلى حد ما. وقد يكون من الأمثلة المألوفة على ذلك إدخال إجراء جديد تماماً في المنظمة ثم استحداثه مؤخراً. وفي هذه الحالة فالتقريب المطلوب هو تعريف المتدربين بهذا الإجراء الذي لم يكونوا على معرفة سابقة أو خبرة به. أو في حالة أخرى قد يوجه التدريب إلى إجراء إضافي. والمثل لإثبات الصحة والتقويم لهذا الشكل من التدريب يمكن أن يكون كما يلي. رغم أنه يمكن إعطاء الاعتبار لعوامل قد تؤدي إلى تعديله أو تتطلب العودة إلى المداخل الموصوفة سابقاً .

- ١ - مهما كانت التعديلات المحتملة، فمن الضروري أن يعقد اجتماع التتوير ما قبل التدريب بين المدرب ومدير القسم حتى يلم المتدربون ومديروهم بوضوح بكيفية القيام بالتدريب وسببه، وأن يجد المتدربون المساندة الكاملة من مديري أقسامهم .
- ٢ - يوجد خياران ممكنان هنا اعتماداً على ما إذا كان موضوع التدريب يمثل ابتداءً فريداً أم لا :

• إذا كان الموضوع جديداً تماماً والمدربون المسؤولون حثثون بما لا يدع مجالاً للشك أنه ليس للمتدربين معرفة سابقة بالموضوع أو بنى سادة ذات صلة، فمن غير الضروري إجراء اختبار معرفة أو مهارة أولي . إن أي اختبار من ذلك النوع سيؤدي إلى درجة صفر بالنسبة لكل المتدربين مما قد يؤدي إلى نقص في ثقتهم أو التزامهم .

• إذا كان التدريب امتداداً لمهارات عملية سابقة يجب وضع اختبار لتحديد مدى معرفة المتدربين . ويجب إجراء هذا الاختبار إذا تمكن قبل مشاركة المتدربين في الحدث التدريبي، فهذا سيمنح مديري البرنامج مسبقاً إلى مستويات معرفة المتدربين الحالية ويمكنهم من تعديل البرنامج حسب الضرورة، بالإضافة إلى توفير معلومات عن مستويات ما قبل التدريب .

- ٣ - في نهاية برنامج التدريب يجب إجراء اختبار التقدير الذي يجري في نهاية البرامج سواء تم إجراء اختبار قبل البرنامج أم لا، ففي حالة عدم إجراء اختبار أولي لأنه كان معروفاً أن المتدربين لا يمتلكون المعرفة والمهارات، فإن التغير من عدم امتلاك المعرفة والقدرة إلى مستوى نهاية البرنامج يوضح نجاح المتدربين في الاختبار، واختباراً ما قبل البرنامج ويعدده سيوضحان هذا التغير بواسطة الوثيقتين .

ويشعر الكثير من المدربين بالقلق من إعطاء هذا الاختبار للكبار، حيث يشعرون بأنه قد يؤدي إلى رد فعل سلبي ينجم عن الشعور بالعودة لأيام المدرسة، وفي الكثير من الظروف يمكن إجراء اختبار دون الحاجة للإشارة إلى أنه اختبار أو حتى إعطاء المتدربين الانطباع بأنهم يؤنون اختباراً، وإذا كان يجري إدخال إجراء أو برنامج حاسوب، إلخ، يمكن إدخال نشاط أو دراسة حالة أو مسألة في نهاية البرنامج ليقيم المتدربون بأنفسهم، ويجب أن يشتمل هذا النشاط على كافة الأوجه الرئيسية المقدمة

خلال البرنامج، ويمكن قياس نجاح التدريب والتعليم من خلال نجاح المدرسين خلال المراحل الهامة من النشاط أو عمله .

وقد حدث مثال فعلى على ذلك فى نهاية برنامج تدريب تم فيه تعريف المدرسين على نسخة جديدة من برنامج الحاسوب، فقد كانوا يستخدمون البرنامج القديم وفى حاجة لتحديث معلوماتهم للاستخدام الفوري للنسخة الجديدة، وقد أعطى كل منهم فى نهاية البرنامج مجموعة من التعليمات لعمل وثيقة يستخدم فيها نسخة البرنامج الجديدة، وبما أن هذه الوثيقة ستشمل كل التغييرات الهامة التى طرأت على البرنامج الاقدم، فإن تنفيذهم للتعليمات سيحدد ما إذا كانوا قد استوفوا التعلم الضروري، وقد استعمل المدرب صفحة لوضع الدرجات وتم وضع تقرير لكل مدرب وفقاً لهذا السلم .

والنتائج التى تم إطلاع المدرسين عليها وفرت لهم نظيراً لطريقة أدائهم للعمل - أى تعلم المادة ذات الصلة، بالإضافة لبيانها المجالات التى يحتاجون إلى التوسع فى تعلمها، كما أنها أوضحت للمدرسين مدى نجاحهم ونجاح البرنامج فى تحقيق أهدافهم، وفى الحقيقة فإنه فى نهاية الحدث الأول من هذا البرنامج أوضح الاختبار أن جميع المدرسين لم ينجحوا فى أداء أحد أجزاء البرنامج الجديد، وقد كان ذلك تنبيهاً للمدرسين بضرورة تقديم دعم أكبر لمجموعة المدرسين الأولى، وأن التغيير فى الحدث التالى كان ضرورياً إذا أرادوا التطلب على هذا العامل بصورة ناجحة .

٤ - استبانة التعلم كذلك المستعملة فى المداخل التى ورد وصفها فى الفصل (١٠) غير ضرورية فى معظم الحالات، إذ إن نشاط التغيير الموصوف أعلاه سوف يحل محلها، وبالمثل فعلى الرغم من أن المدرسين المسؤولين عن الحدث التدريبى وتقييمه سيحتاجون للنظر فى مسألة خطة العمل فقد تكون هذه الخطة غير واردة. وعدم استعمال خطة العمل يفترض أن المدرسين قد نجحوا بنسبة ١٠٠ بالمائة فى تعلمهم وسيتطيفون هذا التعلم بأكمله، وإذا لم يكن التعلم ناجحاً إلى أقصى حد، فإن خطة العمل ستكون مفيدة فى إلزام المدرب بتطوير مهاراته التى لم تكن فعالة .

٥ - سيكون اجتماع أسئلة ما بعد البرنامج بين مدير القسم والمتعلم مرة أخرى ضرورياً. وكذلك التقرير على المدى البعيد للتأكد من نقل التعلم الفعال من البرنامج للعمل وتطويره فيما بعد .

## تقويم برنامج التعلم المفتوح

تحتاج برامج التعلم المفتوح أو التعلم من على البعد لأن تقوم بنفس المدى الذي تقوم به الأشكال التقليدية للتدريب والتطوير، وتستخدم تلك البرامج العمليات نفسها بكل ما يعنيه ذلك تقريباً. وقد تكون برامج التعلم هذه صعبة التقدير بسبب البعد بين المدرب أو المشرف على المواد أو الخبير وبين المتدرب الذي يستعمل البرنامج. ويجب افتراض أن برامج المعلم قد أنتشت بأكثر الطرق كفاءة وقاعدية، رغم أن ذلك لا يضمن تعلم المستخدم لها.

وبالتأكيد هناك حاجة إلى نقاش يتم قبل التعلم بين المتدربين ومدري أقسامهم، على أن يكون التأكيد في هذه الحالة هو عقد بين المتدرب ومدبر القسم حول التسهيلات التي سيوفر للمتعلم، أي الوقت أثناء العمل اللازم لإتمام مواد البرنامج التعليمي. والموارد الضرورية مثل الخرفة الهادئة والجهاز الفيديو والحاسوب... إلخ. فمنكمية من استخدام البرنامج، بالإضافة إلى وجود الخبير الذي يساعد في حل المشاكل التي لا يستطيع المتدرب حلها (قد يؤدي ذلك إلى إشراك مدير القسم أو زميل منمرس أو الشخص الذي يقوم البرنامج والذي قد يكون مدرباً) وهكذا... كما يجب أن يتم الاتفاق على ملائمة البرنامج والحصول على المواد، وفي وقت ما عند إدخال مواد التعلم المقترح في المؤسسة تكون من الضروري الاتفاق على حجم مشاركة إدارة التدريب وموفري المواد في أي نقاش سابق للتعلم، ويكون وجوه هؤلاء بصفة خبراء في حال حدوث مشكلات.

وكما يحدث مع أشكال التعلم الأخرى هناك حاجة لتحديد مهارات المدرب ومعرفة في مجال الموضوع قبل استعمال البرنامج. وفي معظم الحالات فإن ذلك يغطي عن طريق اختبار تقليدي قبل الحدث. ويكون عادة في شكل اختبار للمعرفة، على الرغم من أنه في بعض حالات التدريب على قد يكون من الأسهل من استبانة تقدير ذاتي تكملها استبانة مدلوها مدير القسم. ولكن كما الحال مع أشكال تقويم المعلم الأخرى فإنه مهما قيل عن أهمية تحديد أو تقدير مستويات المتدربين ما قيل البرنامج، لا يمكن أن يكون في ذلك أية مبالغة.

وفي نهاية برنامج التعلم يجب تقويم البرنامج والمعلم كما يحدث في أحداث التدريب التقليدية. على أن نصمم وسيلة للتقويم في نهاية البرنامج خاصة لهذا الغرض.

والشكل رقم (١١-٣) هو مثال على هذه الاستبانة استعملته في عدد من المناسبات، ويكون عدد الأسئلة المطروحة في هذه الحالات في العادة أكثر من تلك المتضمنة في استبانات نهاية الحدث التدريبي المستعملة في أحداث التدريب المباشر، ففي تلك الحالات إذا لم يتم خلالها فهم أي سؤال يمكن توضيح الموقف فوراً وجهاً لوجه. أما في التعلم المفتوح أو من بعد، فإن هذا التيسير غير متوفر بسهولة دائماً، ووجود آلية لضمان ملء أداة التقويم وإعادةتها للشخص الذي يقوم البرنامج والتعلم هو أمر أكثر أهمية هنا مما هو في أحداث التدريب المباشرة .

#### ورقة التغذية الراجعة لبرنامج التعلم المفتوح :

إنما يوجد سلم درجات رجاء وضع دائرة حول الدرجة التي تقترب من تمثيل ما تشعر به .

#### الشكل رقم (١١-٣) : استبانة إثبات صحة التعلم المفتوح

١ - إلى أي مدى كنت قادراً على الإيفاء بـ

أ - أهدافك الشخصية بالنسبة للتعلم

تم بالكامل ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ لم يحدث ذلك قط

إذا كان تقديرك من (١-٣) رجاء التعليق بصورة كاملة لماذا أعطيت تلك الدرجة.

ب - أهداف البرنامج الموضحة؟

تم بالكامل ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ لم يحدث ذلك قط

إذا كان تقديرك من (١-٣) رجاء التعليق بصورة كاملة لماذا أعطيت تلك الدرجة .

٢ - ما هو جزـ (الجزـ) لبرنامج الذي ساعدك في أن تصبح أكثر ؟

٣ - ما هم جزـ (الجزـ) لبرنامج الذي كان أقل مساعدة لك في التعلم ؟

٤ - هل وجدت صعوبة في اتباع أي من التعليمات. إذا كانت الإجابة نعم فما هي تلك التعليمات ؟

٥ - هل وجدت صعوبة في فهم أي من المواد ؟ إذا كان الأمر كذلك فما هو هذا الجزء (أو تلك الأجزاء) ؟

٦ - إلى أي مدى أعطيت لك المعلومات لتمكين من تأدية نشاطاتك ؟

٧ - هل كانت هناك حالات شعرت فيها بأنك أعطيت معلومات أكثر مما ينبغي؟ إذا كان الأمر كذلك رجاء وصف هذه الحالات ؟

٨ - إلى أي مدى وفر لك الوقت لكلمة البرنامج أثناء عمله ؟

٩ - كم من الوقت أمضيت في البرنامج ؟

١٠ - هل كان الوقت الموفر لك كافيًا لإكمال البرنامج بالصورة التي كنت ترغب فيها ؟

١١ - هل كانت أية أجزاء من البرنامج غير ذات صلة بمعلتك إذا كان الأمر كذلك رجاء وصف هذه الأجزاء بصورة كاملة .

١٢ - هل هناك أي جوانب هامة من عملك أو احتياجاتك التعليمية أغفلها البرنامج؟ إذا كان الأمر كذلك رجاء وصف هذه الجوانب بصورة كاملة .

أية ملاحظات أخرى ؟

الاسم : ..... التاريخ : .....

ونوفر الاستبانة وجهات نظر المدربين حول برنامج التعلم على مستوى رد الفعل، وكثيراً ما يشتمل برنامج التعلم على اختبار للتعلم أو تقدير ذاتي كجزء مكمل للبرنامج، وإذا لم يضمن هذا الاختبار أو لم يكن بالتشكل المقبول لدى مراقب التعلم، يجب إجراء اختبار بعد البرنامج مؤسس على اختبار ما قبل الحدث للتدريب .

ومعاملات التقويم على المدى الأبعد سوف تكون مشابهة للأشكال الخاصة ببرامج التدريب التقليدية والمباشرة. وفي حالة التعلم المقترح قد يكون الاتصال الشخصي من قبل خبير خارجي (ربما يكون الخبير الوحيد) حدثاً هاماً .

#### التدريب بالحاسوب

هناك نوعان من المداخل التي تستخدم الحاسوب يمكن وصفها بمصطلح "التدريب بالحاسوب" وهما: مدخل يستعمل فيه برنامج حاسوب في مدخل التعلم من علي بعد ، ومدخل يشمل استعمال برنامج الحاسوب كجزء من حدث تدريبي يستخدم مزيجاً من العمليات. وعندما يطلب من بعض المدربين استخدام مداخل الحاسوب للتردد الأولى بعد أن يكونوا قد أفاقوا من قلقهم الأولى حول استعمال أداة جديدة، فإنهم يبدؤون في

التفكير حول تأثير هذه المداخل على أي مداخل تقويم ، وهذا قلق فعلى واجهته ، ويحدث انهماكاً بسبب عدم ثقة المدرب في استعمال الحاسوب كوسيلة أو أداة تعلم .

والإجابة عن ذلك بسيطة، فليس هنالك فرق أيّاً كان بين مداخل التقويم أو الاختبار أو كليهما معاً حين يتضمن التدريب استخدام برنامج من برامج الحاسوب وأي شكل آخر من التدريب والتطوير . ففي حالة برنامج الحاسوب المستعمل في التعلم من بعد أو التعليم المفتوح تكون صيغة مدخل التقويم هي الشيء نفسه بالضبط، ولكن ربما مع إدخال أسئلة لتحديد ردود أفعال المتدربين تجاه التدريب بالحاسوب إذا كان مدخل البرنامج جديداً .

وهناك الكثير من مداخل إثبات الصحة والتقويم كما يتضح من الأوصاف المتضمنة في هذا الفصل والفصل العاشر . والمداخل التي يستعملها المقوم تعتمد على نوعية التعلم والموارد المتاحة ومواقف عدد من الجهات ذات الصلة والاهتمام، ولكن مهما تم من عمل فلا بد من عمل شيء ما، وكلما كان ذلك أكثر اتساعاً وصحة وارتباطاً مباشراً بطبيعة البرنامج كان ذلك أفضل .





## الفصل الثاني عشر

# تحليل بيانات التقويم

بعد أن يتم تقويم نشاط تدريبي أو تطويري أو تعليمي آخر، إذا كان كل العمل الذي تنطوي عليه هذه النشاطات سيضيع هدراً فلا بد من فعل شيء بكافة البيانات الناجمة، إلا في بعض الحالات على سبيل المثال عندما يتم استخدام أدوات تقويم واسعة مع عدد كبير من المتدربين في عدد كبير من البرامج يمكن أن تكون كمية البيانات مخيفة .

ويجب استخدام طرق متنوعة للتعامل مع نوعيات البيانات المختلفة ، وتتفاوت هذه الطرق من أبسط مدخل ممكن إلى مدخل معقد ينطوي على استغلال المات إن لم تكن الآلاف من جزيئات البيانات. وسترتبط المداخل في نهجياتها مع نوع مدخل التقويم المسجل والذي سيشتمل على .

• الامتحان البسيط .

• تصميم الاختبار .

• مقارنة النصوص .

• مقارنة البيانات والنصوص .

• المقارنة الموسعة للبيانات .

ونفترض كل المداخل أعلاه أن طرق تقويم ما قبل البرنامج ويعدده قد استعملت إلى حد ما . وإذا لم يكن الأمر كذلك فإن التحليل ليس له معنى كبيراً . ويمكن فقط تكوين وجهات نظر ذاتية إلى حد كبير، فمثلاً إذا استعملت فقط ورقة التعبير عن الرضى في نهاية الدورة، فكل ما يمكن عمله هو النظر إلى الأوراق والقول يبدو وكأنهم يقولون إنهم قد استمتعوا بالدورة، وإن شيئاً ذا قيمة قد تم تعلمه . وهذه نظرة لا قيمة كبير لها إذا طلب منك رئيسك أن تثبت أن برنامج التدريب يستحق أن يستمر من حيث التكلفة والموارد .

## مدخل تحليل الدرجات :

من الممكن استعمال أبسط مدخل تحليلي مع أبسط مدخل لإثبات صحة العمل. فمثلاً إذا كان كل ما تم - بجانب توفير المدرب ما قبل وبعد البرنامج من قبل مدير القسم - هو استجابة لإثبات الصحة في نهاية الدورة تطلب وضع درجات للتعليم أو درجات أخرى للجلسات أو الآراء أو كلا الأمرين معاً. فهذه الوثيقة (مضروبة في عدد المتدربين المشاركين في البرنامج) يمكن دراستها، ويمكن أن نتخذ الدراسة شكل قيام المدرب الذي أجري البرنامج بالنظر إلى الاستبيانات وتكوينه لاتطباع حول الإجابات. ويمكن أخذ الانطباع من المقارنة الذهنية لمدى الدرجات الممنوعة لمستوى التعلم. معظم الدرجات تبدو في المدى (٤) إلى (٥) مع درجة (٦) معطاء مرة أو مرتين وذلك يبدو على ما يرام، كما يبدو أن العبارات الخاصة بالتعليم تغطي الأهداف الرئيسية التي وضعتها للبرنامج. ومن الواضح أن هذا النوع من إثبات الصحة ذاتي بدرجة عالية وليس معرض جداً. ولكن كم من المدربين يأخذون بهذا المدخل لأن كثيراً لا يكون لديهم سوى القليل من الوقت لعمل أي شيء له متطلبات أكثر.

وثوسعة جسيمة لهذه الدراسة الذاتية، رغم أنها تتطلب مزيداً من الوقت قد تؤدي على الأقل إلى نتائج دامية يمكن استخدامها لأغراض المقارنات في برنامج محدد أو عدد من البرامج. ومن الممكن عمل جدول تدخل فيه درجات التعلم. وأحد أمثلة ذلك المألوفة ما يظهر في الشكل رقم (١٢-١١).

الشكل رقم (١٢-١١) جدول تحليل النشاط

اسم المتدرب	النقاط	اسم المدرب	النقاط
أ	٦	د	٥
ب	٥	ح	٤
ج	٥	ط	٦
د	٤	ي	٥
هـ	٦	ل	٦
و	٤		

ويُعد تحليل الدرجات في الشكل رقم (١٢ - ١) على أن متوسط النقاط للبرنامج هو (٥,٢) . ويمكن مقارنة هذا المتوسط مع متوسط النقاط لبرامج مشابهة. وتوضح النتيجة ما إذا كان تحقيق أهداف البرنامج ثابتاً أم متغيراً، وإذا ما ضمن عدد من الأسئلة التي تتطلب وضع درجات في استبانة إثبات الصحة هذه أو استبانة رد الفعل، فإن عدد الجداول المناسب سيكون ضرورياً.

والإشارة إلى تغير كبير في الدرجات بين الحاجة لاستقصاء الأمر، والتحليل البسيط بهذه الطبيعة يجب النظر إليه بحرص على أساس أن حالة واحدة لا تكفي للدلالة على أن الأمور تسير بشكل طبيعي غفى سلسلة من أحداث التدريب التي ينتج عنها درجة عامة تعادل ٥ تقريباً إذا ما انضج خلال واحد من الأحداث أن متوسط الدرجات هو ٢,٢، وأن كل المتدربين يضعون درجاتهم قرب هذا المستوى. فلا يجب أن يكون الافتراض الفوري أن هناك خطأ في البرنامج. فأسباب التغير كثيرة يكاد يستحيل حصرها بما في ذلك :

\* بؤرة تدريبية تضم متدربين لم يكن من الواجب إشراكهم .

\* خطأ بيني قاذح .

\* إشراك مدرب جديد أعد بطريقة غير فعالة .

وإذا لم تكن الأسباب وما إلى ذلك واضحة بهذا الشكل، وإذا كان استقصاء الأمر بصورة أكبر تعمقاً إما غير ممكن أو يؤدي إلى معلومات إضافية ضمنية، فيجب استعمال مداخل أخرى أو يجب النظر في إثبات صحة أحداث التدريب التالية بعناية. ومن المفضل استعمال نوع من الأدوات أكثر نحرية.

#### مدخل تحليل الدرجات والتصوي:

كانت توصياتي لاستبانات التقييم طوال الوقت هي أن سلاسل الدرجات ليست كافية للتقييم الفعال وفيها مخاطر واضحة. ويمكن التقليل من هذه المخاطر وزيادة قیحة الاستبانة إذا ما طلب من المتدربين بالإضافة إلى وضع الدرجات أن يبدوا ملاحظاتهم حول الدرجات التي بضمومتها. ويوضح الشكلان (٨ - ١) و (١٠ - ١٢)

المشاكل الرئيسية لهذا النوع من الاستبيانات ، ويبدأ تحليل هذا المدخل بإنشاء جدول كما في الشكل (١٢-١) من مستوى التعليم الذي يذكره المدربون ، ونقله كما في الشكل (١٠-١٢) .

وبهذا التحليل الرقعي يدعم بمراجعة الملاحظات المكتوبة التي تم ذكرها والتي تعطى وجهات نظر المدربين حول التعلم الذي تم إحرازه وما يجب فعله به ، أو لماذا لم يتم إحراز التعلم إلى مستوى توضع له درجة . ويجب وجود بيان لمقارنته بملاحظات المدربين ، فكل برنامج تدريب يجب أن تكون له قائمة بنقاط التعلم أو الأهداف الهامة المضمنة في البرنامج ، وليس ذلك لأغراض التقييم فقط ، وتوضح هذه النقاط والأهداف ما يهدف برنامج التدريب إلى توفيره للمدربين .

ويوجه عام إذا أثبت المدربون أنهم بجانب المعرفة والمهارات التي سبق أن كانت لديهم في بداية البرنامج قد تعلموا نقاط التعلم المدرجة في القائمة فهذا مؤشر على نجاح البرنامج في مساعدة المدربين على التعلم ، وهذا الإثبات سيكون في شكل ملاحظات تلي الدرجات العالية ويوضح ما تعلموه وما سيفعلونه لتطبيق التعلم ، والمقارنة في مثل هذه الحالات بسيطة . فالشكل (١٢-٢) يوضح جدول مقارنة افتراضية من هذا النوع مبنية على جزء من أهداف التعلم لبرنامج تخاطب فعال .

ولن يغطي كل متدرب يبدي ملاحظات الأهداف نفسها ومن الزوايا نفسها ، فالبعض قد يحذف ما تراه أنت أهدافاً هامة ، والبعض الآخر سيضمن ملاحظات عن التعلم غير موجودة في قائمة نقاط التعلم التي أعيدتها . ففي الحالة الأولى إذا سححت لك الفرصة يمكن أن نمسك المدرب عن الحذف ، وقد تشمل الإجابات على توضيحات مثل :

## المشكل رقم (١٢-١٢) : نمطين للنص الإيجابي

أهداف التعلم في دورة تناول النقاش الأول : توضيح المقربين .

التفاعل بفاعلية مع الآخرين	أعترف الآن أن لدى من صعوبات في التواصل مع الآخرين أستطيع الآن أن أتواصل مع الآخرين بفاعلية أكثر بالسعي للحد من وجهات نظرهم بدلاً من إعطائهم وجهات نظري .
معرفة الأنواع المختلفة للتوكيد والجزم	أدرك الآن أن عليّ في التعامل مع الآخرين كإنسان دائماً عموماً في حين كل من يجب أن يكون نوكياً .
المهارة في إبراز أنواع مهارات التوكيد والجزم	حاولت ألا أكون عدوانياً تجاه الآخرين أثناء الدورة واكتشف أن ذلك كان ممكناً وسأحاول ذلك مع زملاء العمل عند عودتي .
التناء على الآخرين بفاعلية	لا زالت لدى مشاكل في إبلاغ الآخرين أنهم قد بدأ يعمل جيد ولكنني حاولت ذلك بتجاه أثناء الدورة وسأستمر في عمل ذلك .
قبول انتقاد الآخرين	لقد كنت دائماً أقاوم أن أكون عرضة للانتقاد، ولكن سأبدأ الآن من الجواب التحليلية في أي استناد يوجه لي في المستقبل إن شاء الله .
ملحوظة : الملاحظات أعلاه إبريت في نهاية دورة من هذا النوع قمت بالمساعدة في تعليمها .	

- \* نسبق لي ان عرفت كيف أفعل ذلك .
- \* شعرت أن هنالك أشياء أخرى أكثر أهمية قد نعلمتها .
- \* لم أفهم في الحقيقة ذلك الجزء من الدورة .
- \* لا أستطيع ان أتذكر ذلك في الدورة .

هذه الملاحظات ستعطيك بالتأكيد تغذية راجعة حول الحدث وخاصة التمييزين الأخيرين . ومن الممكن كذلك وضع قائمة وضع قائمة بالملاحظات السلبية للنظر فيها بعد الحدث التدريبي . فإذا استخدمت الاستبانة في الشكل (١٠-١٣) وكانت نقاط التعلم في المدى من (٤) إلى (١) بطلب من المحترفين إبداء ملاحظاتهم حول سبب إعطائهم البرجاء . ومن البديهي ان تتفاوت الإجابات بشكل كبير . على الرغم من أنه قد تكون هنالك عدد من الملاحظات المشتركة في الاستبانة . (تتمة الفقرة على الصفحة التالية بعد الشكل البياني) .

#### الشكل رقم (١٤-٣) تمييز التعليقات السلبية

عدد مرات تكرارها

الملاحظات

///

كان سير الدورة سريعاً بحيث لم نتج استيعاب المادة

لم استطيع فهم الفوارق بين أشكال التوكيد والجزم ولم نشرح

////

في وضوح .

///

كانت غرفة التدريب شديدة الحرارة بحيث لم تكن مريحة . وهكذا ...

وقد ترتبط هذه الملاحظات ببيئة التعلم ومستوى مادة التعلم وتوجهات المدرب وهكذا ... وأبسط تحليل هو رصد الملاحظات الملخصة مع توضيح المرات كما في الشكل (١٤-٣) .

كما ان عدد مرات حدوث الملاحظات سيعبر أهميتها . فإذا قام ثمانية أعضاء أو أكثر في دورة من اثني عشر عضواً بإبداء ملاحظة متشابهة، يجب إعطاء اتجاه خاص

لهذه الملاحظة. والملاحظات التي ربما يديرها مشارك واحد أو اثنين يجب النظر فيها بطريقة مختلفة. وقد يجب على المدرب الحكم على أهمية قيمة ضيعة الملاحظة أو في بعض الحالات ، وبسبب إبعاد المتدرب للملاحظات بطريقة خاصة. فإن هذا يعني أن ذلك المتدرب واجهته مشاكل. وقد يكون ذلك ذا أهمية من حيث كونه يذكر بأن عاملاً خاصاً قد سبب مشاكل لبعض المتدربين .

### التجارب البيانية :

إذا كان حدث واحد فقط يضم عدداً قليلاً من المتدربين هو الذي يتم النظر فيه. فالجداول الموضوعية كما هو مبرهن أعلاه كافية للدراسة. ولكن عندما تكون أعداد المشاركين أكبر ونسب درجتهم بأحداث تدريبية كثيرة، فالأرقام في جداول مثل هذه تصبح كبيرة جداً بحيث لا تعطى دلالة فورية. ولحسن الحظ أصبح تحليل هذا النوع من البيانات سهلاً مع اختراع الحاسوب وتوفره بصورة متزايدة . فبدلاً من الجداول الموضوعية يتوياً والتي هي سهلة للأعراض التي ورد ذكرها ، يمكن استخدام منسق جداول على الحاسوب في عمل جدول أساسي من الممكن تحديثه والتحكم فيه. والجدول الذي يتم عمله على الحاسوب بكونه مطابقاً للجدول الموضوعي يدوياً، ولكن بدلاً من قيام المقوم بتعديل الجدول في كل مناسبة جديدة أو في أسوأ الأحوال وضع جدول جديد في كل مناسبة، سيكتفي بنقرات قليلة على مفاتيح الحاسوب . ومن الممكن إضافة أرقام جديدة لمنسق الجداول في الحاسوب لتحل محل الأرقام الأصلية أو تحديثها تلقائياً . ومن الممكن إدخال معادلات للحسابات الرياضية في منسق جداول الحاسوب ، فمثلاً في جدول درجات يشتمل على صفوف بالتدريسين وأعمدة بأحداث تدريبية منفصلة ، يمكن تضمين معادلة في نهاية الصف لتلخيص الأعداد في ذلك الصف وإعطاء معادها .

ويمكن بصورة مماثلة التوصل إلى محصل وسطي لكل متدرب في كل نشاط أو جلسة نوضع درجات لها. ويظهر أحد أمثلة ذلك الماثولة في الشكل البياني (١٦-٤) .

وإذا تضمن جدول من النوع الموضح في الشكل البياني (١٦-٤) كل الدرجات لستة وعشرين متدرباً ولكل الجلسات والنشاطات فيكون مشوشاً. ولكن معظم الناس قادرون بسهولة أكبر على التفسير البياني للدرجات. ومرة أخرى فإن إنتاج مثل هذه

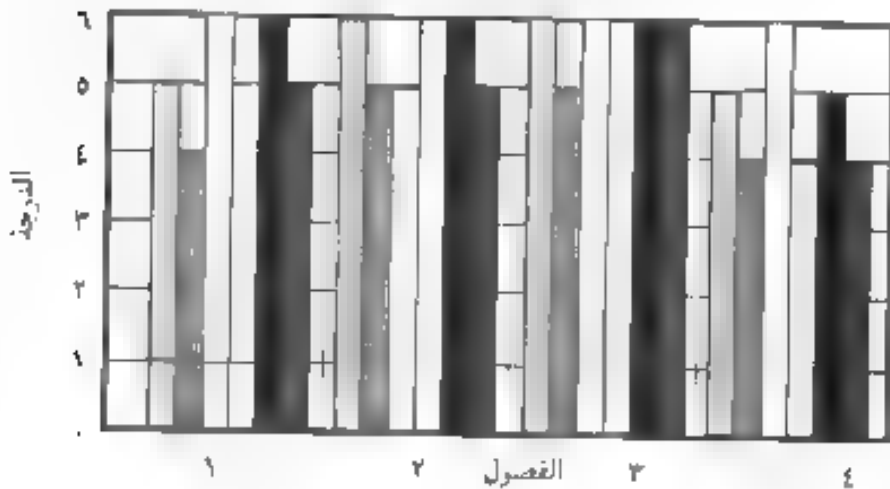


المعلومات سهل باستخدام منسق جداول على الحاسوب. والدرجات المختصرة الموضحة في الشكل البياني (١٢-٤) ستظهر في صيغة بيانية كما في الشكل البياني (١٢-٥).

الشكل البياني رقم (١٢-٤) ، جدول من منسق جداول على الحاسوب

المقرب	الجلسة الأولى	الجلسة الثانية	الجلسة الثالثة	الجلسة الرابعة	مجموع الجلسات ١ ٤/٤
أ	٥	٦	٦	٥	٥.٤
ب	٤	٥	٥	٤	٤.٤
ج	٦	٥	٦	٦	٥.٧٥
...					
د	٥	٦	٦	٤	٥.٢٥
هـ	٦	٦	٦	٥	٥.٧٥
٤	٥	٥	٥	٤	٥
٢٦ مئدياً	مجموع كل الصفوف / ٢٦	مجموع كل الصفوف / ٢٦	مجموع كل الصفوف / ٢٦	مجموع كل الصفوف / ٢٦	مجموع كل الصفوف / ٢٦

الشكل البياني (١٢-٥) : تحليل التغير



إن التحليل الذي تمت مناقشته حتى الآن يتعلق باستبيانات نهاية البرنامج فقط. وإذا ما كان أي شكل من أشكال تحليل ما قبل البرنامج وبعده ضرورياً، فإن البيانات الناتجة عن التحليل تصبح أكثر اتساعاً. وسيجد المقيم صعوبات عند التحضر إليها في جدول رقمي إذا كانت الأرقام كبيرة. ولذلك يجب أن يكون مع كل جدول رقمي من هذا النوع تمثيل بياني عمائل التمثيل للموضح في الشكل البياني رقم (١٢-٥) ولكن أكثر اتساعاً منه .

وفي حالة تقدير ما قبل وبعد البرنامج وبعده قد تشتمل كل من الاستبيانات المستخدمين على حوالي (١٥) سؤالاً. أي ١٥ سؤالاً - ٢ استبيانات [٢] - محدرياً - ٣٦. تبدأ من البيانات لكل مرة أو حدث ليتم تحليلها، وإذا ما استعمل الاختبار الثلاثي يتم إدخال استبانة ثالثة فبيج (١٨٠) تبدأ من البيانات. وإذا ما تتركنا مدير القسم في تقدير ما قبل التدريب وبعده ستكون هناك حاجة لنضمين (٣٦٠) تبدأ إضافياً ليصبح عدد البنات (٩٠٠) بند .

و طريقة عمل تقرير تحليلي من بيانات من هذا النوع تتطلب عادة من المقيم مقارنة درجة كل بند في استبانة ما قبل الحدث التدريبي مع البند نفسه في استبانة ما بعد الحدث وملاحظة الفرق. أي التغير في المعرفة أو الشهادة أو الموقف خلال فترة البرنامج. ومرة أخرى يمكن تحليل البيانات الأساسية على منسق جداول على الحاسوب باستعمال معادلات لحساب التغيرات. وهذا الاستعمال يجعل أيضاً إدخال الاستبانة الثالثة في الاخبار الثلاثي بسيطاً نسبياً. ويمكن عرض النتائج في شكل جدول أو في شكل بياني .

### نتائج الاختبارات في تحليل التقدير :

يمكن تحليل نتائج الاختبارات التي تجرى على الورق أو التي تستند إلى الحاسوب بطريقة مشابهة لتلك الموصوفة أعلاه. باستثناء أنه بدلاً من بيانات التقدير الذاتي للتحليل فإن نتائج الاختبارات توضع في جداول ورسوم بيانية. وقد يتم وضع قيمة حسابية للاحتياجات والوصول إلى مجموع رقمي كلى النجاح .

وتحليل الاختبار عند استعمال بعض الأشياء أو الإجراءات أكثر صعوبة إلى حد ما، ولكن من الممكن إعطاء درجات لأجزاء الاختبار وتخصيص الدرجات النهائية للتحليل عند ملء المشارك للاختبار . وربما تمتد النقاط من (صفر) إلى ١٠٠ بالمائة .

ويعتمد ذلك على دقة تدريج أجزاء الاختبار، ويتمتع درجة الصفر للإخفاق الكامل (الذي قد يحدث في بداية التدريب) مع النقاط إلى ١٠٠ بامانة للنجاح الكامل، ومرة أخرى يمكن وضع جداول لنتائج الاختبارات أو أشكال بيانية أو كليهما .

### وضع تقارير عن التحليل :

تم التركيز بصورة كبيرة على وضع تقارير عن نتائج التحليلات إما في شكل نص مكتوب وأما جدول وأما رسم بياني. وإذا ما أجرى التقييم يجب عمل سجل دائم على الأقل كي تتم مقارنة الدورات أو أحداث التدريب أو البرامج المتعاقبة، ولكن إذا كان مديرو المدربين ومديرو التدريب ومديرو أقسام المدربين مهتمين فعلاً بنتائج التدريب، فيمكنون راغبين في الإطلاع المستمر على سير التقييم المنجز. وسوف يطلب المديرون تقريراً بشكل ما يتضمن عادة الجداول والرسومات البيانية كما وصف سابقاً. وكلما كان التقرير أبسط ومزوداً بالأشكال البيانية، زاد احتمال قبوله .

### التحليل الإحصائي للتقويم :

لقد أوضحنا في وقت سابق أن هنالك فرقاً هاماً بين التقويم الذي يستخدم الاختبارات الموضوعية لتعلم المعرفة والمهارات وبين المداخل الأكثر ذاتية الممكنة فقط عند تقدير مهارات الأشخاص ومواقفهم وسلوكهم. ففي النوع الأول نستخدم قياسات موضوعية، وفي النوع الثاني تكون المقاييس أكثر ذاتية رغم أنها لن تكون بالضرورة أقل صحة بسبب ذلك .

### تحليل الاختبار :

ورد في الفصل (الأول) تعبير يشترك بموضوع سؤالك عن تدريبك (أو بتوجيه الآخرين للسؤال) وهو هل نستطيع إثبات ... ؟ فالاختبارات الموضوعية للمعرفة والمهارات في الأعمال والإجراءات يمكن وضع درجات لها بموضوعية، وغالباً ما تكون على أساس صحيح أو خطأ، وفيما يتعلق باعتبار اختبارات من هذا النوع شريطة أن تكون قد وضعت بطريقة غير منحازة على أنها إثبات، فإن تقويمك ثم إثباته لأن الاختبارات قد وضعت بموضوعية، وفي معظم الحالات فإنها توفر برهاناً رقمياً يمكن استعماله لتحليل القياسات وإثبات صحتها .

والمدخلان الأكثر شيوعاً لهذه الطريقة الرقصة هما الموضوع والنوع .

**تتميز كل من:**

يحدد تحليل الموضع الوضع المتوسط في النتائج ويوفر ما يشار إليه عادة بالمعدل. وهناك ثلاثة أنواع من المعدل:

\* المعدل الوسطي : ويتم حسابه بجمع كل بنود البيانات الفردية وقسمةها على عدد البنود . ويمكن بعد ذلك التعبير عن المتوسط إما بالأرقام وإما كنسبة من حاصل الجمع . فمثلاً إذا كانت البيانات الناتجة من مجموعة أسئلة اختبار هي  
١,٠,٦,٧,٨,٩,١٠,١١,١٢,١٣,١٤,١٥,١٦,١٧,١٨,١٩,٢٠ فإن المتوسط سيكون ١٠,٥ أي ١٠,٦ (مجموع النفاذ) ÷ ٢٠ (عدد الدورات).

\* المتوسط . ترتيب النقاط في تسلسل زمني ، والوسط هو القيمة المتوسطة لمجموعة النقاط .

• **القبة السائدة :** قبة البرجة التي ترد أكثر من غيرها في مجموعة البيانات .

وفي بعض المناسبات من الضروري دراسة المعدل بعق أكبر، وفي مثل هذه الحالات يستخدم التسلسل الرقمي المتوسط، ويتم حساب الربع الإحصائي الأدنى والأعلى من البيانات المرتبة في تسلسل رقمي. فالربع الإحصائي الأدنى يتم الحصول عليه من بيانات الدرجات التي تكون ٢٥ بالمائة من بنود الدرجات أقل منها و٧٥ بالمائة أكثر منها، وبالمثل يتم الحصول على الربع الإحصائي الأعلى عندما تكون قيمة ٢٥ بالمائة من الدرجات أكثر منها وقيمة ٧٥ بالمائة أقل منها.

وفي معظم الحالات فإن كل ما هو ضروري لتوضيح مستوى نجاح الاختبار هو الوسط البسيط ، والمداخل الأخرى التي تستعمل أكثر من قبل الباحثين والخبراء الخارجيين الذين ينظرون في التقوم -

وهي التحليل الإحصائي فإن إثبات الصحة له معنى خاص كما أن له ارتباطاً بقياس آخر لدى إمكانية الاعتماد على النتائج. فقد ينطوي التحليل الفعلي على شيء أكثر بقليل من مقارنة وسط نتاج عدد من اختبارات أحداث التدريب. وقد توجه

الاختلافات الواسعة بضرورة إجراء استقصاء ، كما تكرر في مكان سابق ، وسنكون متعلقه بمدخل اختيار إما غير صحيح وإما غير موثوق به أو بمشكلات تتعلق بالتدريب نفسه .

### تحليل التوزيع :

يمكن للمشكلات التي يثيرها تحليل الموضوع عالياً أن تنفتح إلى حد أكبر باستخدام فحص لتوزيع البيانات. فهذا الفحص سيحدد الحالات التي تكون فيها مشكلات واضحة منعلقة إما بالاختبار وإما بالتدريب. كما يؤدي إلى الحاجة لمزيد من الاستقصاء .

ورغم وجود عدد من قياسات التوزيع إلا أنه من بين الثلاثة الأكثر شيوعاً وهي السلسلة وسلسلة تدخل الأرباع الإحصائية والإغراق المعباري. فإن السلسلة هي الأكثر استعمالاً في التقييم العملي. وهذا القياس في أبسط صورده يبين القيمتين الأدنى والأعلى في مجموعة بيانات الدرجات. والسلسلة الواسعة توحى بضرورة استقصاء إما طريقة الاختبار وإما طريقة وضع الدرجات وإما التدريب نفسه .

وبالنسبة للإحصائي فإن المداخل الموصوفة أعلاه بسيطة للغاية وذات صحة محبوبة. ولكن التحليل الإحصائي المطلوب محقد، وما لم يكن المدرب خبيراً إحصائياً وتوجد حاجة لمثل هذا الاستقصاء فإن الإجراءات البسيطة لن تكون مقبولة فحسب. بل قد تكون هي كل ما يمكن عمله في إطار زمني محدود .

### تحليل آخر :

ومن الممكن تحليل التقييم إحصائياً إلى أي عمق ممكن أو مرغوب فيه وذلك بواسطة طرق كتلك التي وصفت أعلاه، والمداخل الكثيرة الأخرى الممكنة عندما يتم التقييم بطريقة اختبار موضوعية تم الحصول عنها على بيانات رقمية. ولكن قدراً كبيراً من التدريب والتطوير يتعلق بالجوانب الذاتية الخاصة بمهارات الأشخاص ومواقفهم. وكما رأينا فإن تقييم هذه الأنواع من أحداث التدريب ذاتي بدرجة عالية. ولذلك لا يتسع المجال لتحليله إحصائياً على مستوى محدود كما اكتشفنا في مداخل الاختبارات .

واستخدام الاستبيانات التي نطلب وضع درجات لثل هذا النوع من التدريب ينطوي على مجازفة كبيرة إن لم تكن خطيرة ، واعتماداً على عدد من العوامل قد يكون غير ذي فائدة، ولكن المقوم يطالب أحياناً بتقديم برهان رقمي بالإنجاز، مما قد ينطوي على استعراض الأرقام، ويتم الحصول على مادة هذا النوع من التحليل من استبيانات نهاية البرنامج واستبيانات التغير الذاتي قبل الحدث التدريب وبعده، بما في ذلك الاختبار الثلاثي. والمادة الأكثر قيمة في هذه الاستبيانات هي ملاحظات المدرسين المكتوبة، ولكن يمكن إجراء التحليل الوقي لأى جداول درجات متضمنة في الاستبيانات، والنتائج الرقمية التي يتم الحصول عليها بهذه الطريقة تستغل في طرق التحليلات الإحصائية للاختبارات.

وعلى الرغم من أن هذا التحليل ذاتي بدرجة عالية ولا يمكن مقارنة صحة بتقييم الاختبار، فقد يكون مفيداً في إعطاء مؤشرات عن الإتجاز والتغير. وإذا افترضنا أن الاستبيانات يتم طوؤها من قبل المدرسين في عدد من الفترات بنفس مستوى الأمانة والإمراك الذاتي، فمن الممكن مقارنة سلسلة من الأحداث التدريبية وطرح الاسئلة حول الاختلافات والمحرى عنها.

ولكن يجب قبول أن النتائج الذاتية التي يتم الحصول عليها بهذه الطريقة لا يمكن النظر إليها بالطريقة نفسها التي ينظر بها للتحليلات الموضوعية ، ولكن بنفس الطريقة التي أوصيت فيها باستعمال التقييم الذاتي بدلاً من عدم القيام بأي شيء ، يجب عدم إهمال التحليل الذاتي بسبب طبيعته الكامنة فيه. فإذا ما أدمجت على التقييم سيذهب كل عملك هدراً أو يصبح بلا قيمة إذا استخدمت النتائج في أي شيء ، سواء كان ذاتياً أم موضوعياً.

## الملحق (١٥) :

### عملية التقويم كجزء من عملية التدريب :



## الملحق (٢) :

### ملخص باستخدام التحقق من الفاعلية والتقويم :

#### ١ - أثناء مدخل الدورة :

- ١. الانقادات اللفظية أو المسوحات :
- \* قد تسبب استياء المشاركين .
- \* قد تتحول إلى نبادل للإساءات والانتقادات .
- \* لا يتم التعبير عن وجهات النظر الصحيحة أو المشاعر .
- \* قد تأخذ وقتاً طويلاً لحسمها .
- \* تمثل فرصاً لإبداء الملاحظات حتى اللحظة الأخيرة .
- \* تعضي المدرب تغذية راجعة فورية .
- \* يتيح الفرصة للمدرب والمشاركين لتعلم كيفية التعامل مع المشاعر وتعارض الآراء .
- ٢ - الاختبارات :
- \* تتطلب عدداً كبيراً في وضعها .
- \* ينبغي أن يشارك المدرب من عدم وجود تعياز .
- \* بعض الاختبارات صعبة التصحيح بطريقة مقارنة .
- \* الأجابات المفتوحة تتطلب تصحيحاً واعطاء درجات بنفس طريقة الامتحان الكامل .
- \* إذا تكررت لمرات كثيرة قد تصبح مملة .
- \* الأجابات المغلقة من كتب الدراسة ممكنة دون نعلم حقيقي .
- \* من الممكن أن تكون بسيطة وواضحة .
- \* تتطلب الاختبارات القليل من وقت المدرب لتنفيذها .
- \* إذا كانت من نوع الأجابات المغلقة قد يكون وضع درجات لها سريعاً وسهلاً .



- \* الاجابات الصحيحة متوفرة للتصحيح.
- \* مقارنة الدرجات بسيطة في نمط اختبارات الاسئلة المقفولة .
- ج . استبانات الجلسات .
  - \* يمكن معاملتها كتحاذج «صغرة من استبانات التعبير عن الرضا .
  - \* الإفراط في استعمالها قد يجعلها مملة وقد يصعب إجاباتها «مقنته .
  - \* تتطلب إنشاء فعالاً من قبل المدرب .
  - \* يجب وضع اسئلة أو تعبيرات فعالة .
  - \* قد يتم تناول الجلسات الفردية خارج سياق الدورة .
  - \* سريعة وسهلة التطبيق .
  - \* لا تحتاج إلى جهد كبير في الحفاظ عليها بعد وضعها .
  - \* يمكن تحليل الدرجات ومقارنتها .
- د . طريق إثبات الصحة المؤقت المبتدع
  - \* تأخذ وقتاً كبيراً لـ :
  - (١) إتاحة المجال للنقاشات المستمرة .
  - (٢) اتخاذ الإجراء . الضروري بشأن التعبيرات الراجعة النهائية .
  - \* يمكن للنقاش من توضيح وجهات النظر ويبلور الآراء .
  - \* يتيح الفرصة للممارسة الحقيقية لمهارات التأثير والتفاوض .
  - \* تعطي المدرب تغذية راجعة مديونه للأداء .
  - \* تكاد تكون تحت قيادة المدرب تماماً .

## ٢- إثبات الصحة في نهاية الدورة :

## أ - جلسة الانتقادات في نهاية الدورة :

- \* قد تتطور إلى تبادل العبارات الجارحة بين المتدربين أو بين المتدربين والمدرّب .
- \* قد يسكت المشاركون ذبّ الأصوات المرتفعة زملاهم الأكثر هدوءاً .
- \* قد لا تبرز وجهات النظر والمشاعر الحقيقية .
- \* في حدث تدريبي طويل قد يتم نسيان الجلسات المبكرة إلخ ...
- \* لا يتم التعبير عن وجهات النظر لأن المشاركين يريدون الانصراف .
- \* المقياس غالباً ما يكون لدى الاستماعة بدلاً من التخطيم .
- \* تأتي في وقت متأخر جداً بحيث لا يمكن علاج أي مشكلات .
- \* فرصة أخيرة للمشاركين ليدلوا بآرائهم إذا كانوا يرغبون في ذلك .
- \* وجهات النظر المعبر عنها مفتوحة لبقة المجموعة للاعتراض عليها أو لدعمها .
- \* يبرهن المدرّب أمام الجميع على الرغبة في الأخذ بوجهات نظر المجموعة .

## ب - جلسة الانتقاء المسبقة بنقاش المجموعة -

- \* قد تكون هناك مشاكل انقسام المشاركين إلى مجموعات ذات صلة ببعضها البعض .
- \* قد يستمر الأعضاء ذبّ الأصوات العالية في السيطرة على المجموعات .
- \* تحتاج إلى وقت أطول كي تقدم كل مجموعة تقريرها .
- \* مشاكل أخرى كتلك المذكورة في (٢-١) .
- \* على الرغم من احنمال بقاء بعض المشكلات فمن المحتمل أكثر أن يتحدث الأعضاء الصامتون في المجموعات الصغيرة .
- \* تقرير التغذية الراجعة من جهة غير مساة .
- \* من الممكن إعطاء كل مجموعة جانباً مختلفاً لمناقشته .

## ج - الاختبارات :

المشاكل والمزايا شبيهة بتلك التي أوردت بالنسبة للاختبارات الموقّعة .

## د - المقاييلات :

- \* مستهلكة جداً للوقت وخاصة في البورات ذات المشاركة الكبيرة .
- \* يجب على المدرب التأكد من انسجام الأسئلة مع بعضها البعض .
- \* التحليل صعب بسبب طرق التعبير المختلفة .
- \* قد يكون بعض المشاركين من النوع الذي يصعب إجراء مقابلات معه .
- \* يمكن أن يتأكد المدرب من الحصول على كل المعلومات المطلوبة .
- \* يمكن فحص الإجابات المشكوك فيها بغرض التوضيح .
- \* أكثر بكثير شخصية من مدخل المجموعات .

## هـ - اختبارات المعرفة :

## (١) اختبارات الأسئلة المفتوحة :

- \* من الصعب وضع درجات لها .
- \* من غير الممكن وضع لدرجات لها بموضوعية .
- \* وضع درجات لها يستهلك وقتاً طويلاً .
- \* قد نقيس القدرة على الكتابة أو التعبير بدلاً من التعلم .
- \* صياغة الأسئلة سهلة نسبياً .

## (٢) الخيار المزيج .

- \* النسبة المتوية للأجوبة الصحيحة تتم عن طريق الصدفة .
- \* قد يكون الوقت لوضعها طويلاً .
- \* قد يكون وضع الأسئلة صعباً .

- سهلة في التصحيح ووضع الدرجات .
- (٣) الاختبارات بالإجابة صحيح/خطأ :
- المشكلات والمزايا كذلك في اختبار الخيار المزدوج .
- (٤) الاختبارات المتعددة :
- المشكلات كما في الاختبارات الأخرى بالإضافة إلى :
- الزمن الطويل والصعوبة في عمل الاختبارات غير الصحيحة لكل سؤال .
- و - اختبارات المهارة :
- (١) التطبيق العملي :
- لا يمكن عمله بموضوعية إلا مع المهارات التطبيقية .
- إثبات صحة كلى لما إذا كان المتدرب يستطيع تنفيذ الحدث العملي كما تدرب عليه.
- (٢) المراقبة :
- ذاتية في غير المواقف "غير العملية" .
- وجود المراقبين قد يغير الأداء .
- أكثر من مدرب واحد قد ينظر إلى مدخل المهارة بطريقة مختلفة .
- من الصعب التوصل إلى نظام مراقبة فاعل حقاً بالنسبة للمراقبين غير المدربين .
- التغذية الراجعة قد تأخذ وقتاً طويلاً .
- الطريقة الوحيدة المتوفرة في اختبار بعض المهارات
- من الممكن أن تتراكم وجهات النظر المختلفة لتنتج وجهة نظر شاملة .
- تمكن عدداً من الأشخاص من المشاركة في حدث تدريبي .
- يستطيع المراقبون التعلم من أفعال المشاركين مباشرة .
- قد يرى المراقبون أكثر مما يرى المشاركون .

### ز - استنتاجات نهاية الدورة :

- \* يمكن معاملتها كقوراق للتعبير عن الرضا .
- \* تحتاج للتعديل والمحافظة عليها .
- \* تحتاج للقرار حول عدد الدرجات .
- \* تحتاج لاستعمال الأسئلة المناسبة .
- \* يمكن أن تكون الأسئلة مصوغة بشكل يقود إلى مراجعات جيدة .
- \* تحتاج للتعليل .
- \* التصحيح الفوري للمشاكل غير ممكن .
- \* إذا تم عملها بفاجطة وأعطى الوقت الكافي لملئها فقد تعطي معلومات كثيرة .
- \* إذا استعملت الأرقام يصبح التحليل الرقمي المقارن ممكناً .
- \* الإجابات المبررة تؤدي إلى متابعة العمل .

### ٣ - التقويم الخارجي -

#### أ - التقدير من قبل مدير القسم :

- \* ذاتي بدرجة عالية ،
- \* قد لا يكون لدى المدير القسم نفسه المعرفة أو المهارات .
- \* قد لا يكون لدى المدير الوقت أو قد يستعمل هذا كعذر لعدم قيامه بالتقدير .
- \* عادة ما يكون المدير هو المراقب الوحيد الموجود .
- \* إذا كان التقدير إلزامياً فإن المدير قد يتعلم شيئاً من المراقبة .
- \* المراقبة والتقدير يمكن دعمهما عن طريق أدوات أثبتت صحتها .

#### ب - تحقيق الخطط والأهداف :

- \* من يقرر ما إذا كان العمل قد تم تحقيقه فعلاً .

\* قد تكون هناك (عقلنة) ذاتية .

\* الحواجز التي يمكن تجنبها قد تكون سبباً في الإخفاق في تكملة العمل فقدان الحماس فقدان الدافع .

\* قد يكون العمل قد تم دون تدخل تدريب .

\* الحواجز التي لا يمكن تفاديها قد تكون السبب في الأعمال الفاشلة: الرئيس، الزملاء ، العمل الإضافي ، المشاكل الداخلية .

\* العمل يبرهن على التعلم .

ج - التحسن في مهارات العمل والفائدة التنظيمية .

من الضروري التاكيد من أن التخصيصات في كل من مهارات الافراد وقاعدة المنظمة إنما هي بسبب التدريب. فقد تدخل عناصر أخرى كثيرة في ذلك . كالتغييرات في الاقتصاد والسوق وممارسات العمل، وهكذا ...

### الملحق الثالث :

#### التطبيقات العملية :

في هذا الكتاب طبقت أساليب وطرق إثبات الصحة والتفويم على التدريب والتطوير . ولكن نقل هذا التطبيق للنشاطات الأخرى يتطلب سوى قدر ضئيل من التعديل .

والمثال العلي على ذلك يمكن أن يكون هو التفويم الشخصي لهذا الكتاب من قبل القارئ . ومن الواضح أننا لا نستطيع عمل شيء تجاه تحديد الاحتياجات، وينبغي افتراض وجود تلك الاحتياجات بموجب حقيقة أنك قرأت الكتاب . كذلك لا يمكننا فعل شيء الآن تجاه التفويم على المدين المتوسط والطويل إذ يجب أن يكون القارئ قادراً على عمل ذلك بنفسه. ولكن يمكننا عمل شيء إيجابي فيما يتعلق بمستوى المردود الفوري، كإثبات الصحة من الداخل والخارج .

وكمثال يمكن الاستفادة من مجموعة ضابطة. خذ جانباً من الكتاب كان جديداً بالنسبة لك وقد تعلمت عنه. ثم اسأل بعض الناس الذين لم يقرأوا الكتاب. على أن

يكونوا من بين من يمكن مقارنتهم بك مباشرة من عدة جوانب كالعمر والتدريب والخبرة وهكذا... حول ما يعرفون عن الجانب الذي تم اختياره، وهؤلاء هم مجموعتك الضابطة، والمختل الآخر الممكن هو تقرير رد الفعل الشخصي الفوري تجاه الكتاب (التدريب). وقد تتم محاولة ذلك عن طريق ملء نوع الاستبانة الذي ورد بحثه في هذا الكتاب، وأعيد هنا تقديم استبانة محدودة من هذا النوع وهي فقط من أجل تقديرك الذاتي واهتمامك، ولكن إذا شئت إرسال صورة لي بواسطة الناشر سيكون راعياً جداً في استلامها .

ضع علامة ( ✓ ) في الخانة التي تعتقد أنها أنسب خانة في كل سلم درجات .

المثال :

١ - وجدت قراءة هذا الكتاب

سهلة صعبة

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

٢ - وجدت مادة هذا الكتاب

سهلة صعبة

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

٣ - قبل قراءة الكتاب كانت معرفتي بالموضوع

كثيرة معدومة

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

٤ - بعد فراحي للكتاب أغير الآن معرفتي بأنها -

كثيرة معدومة

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

٥ - مدى مادة الكتاب كان

أوسع مما ينبغي أضيق مما ينبغي

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

٦ - الذي أثار رغبتي في الكتاب بشكل عام كان

كل شيء، لا شيء

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

٧ - تقديم مادة الكتاب كان

شيقاً مملاً

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

٨ - تقديم مادة الكتاب كان

\_\_\_\_\_

أكاديمياً أكثر مما ينبغي على أكثر مما ينبغي

٩ - وفي الكتاب بأهداف المؤلف كما هي موضحة أدناه

\_\_\_\_\_

بالكامل لم يلف بها على الإطلاق

١٠ - تقديري العام للكتاب هو

\_\_\_\_\_

جيد جداً ضعيف

رجاء إضافة أي تقديرات أخرى ترغب فيها - شكراً .

### الأهداف المرجع للمحقق ٢

١ - مسح مدى مداخل إثبات الصحة والتقويم المتاحة لمقوم التدريب من تحديد

الاحتياجات التدريبية إلى التقويم على المدى البعيد .

٢ - إيضاح مدى أدوات إثبات الصحة والتقويم المتاحة .

٣ - توفير دليل عملي لمقوم التدريب الممارسين .

٤ - التعرف ببعض طرق إثبات الصحة والتقويم غير الشائعة الاستخدام والتي يمكن

أن تستخدم بصورة مفيدة .



## المراجع

Annett, Duncan, Stammers and Gray, *Task Analysis*, Training Information Paper 6, HMSO, 1971.

Bartram, Sharon and Gibson, Brenda, *Training Needs Analysis*. Gower, 1994.

A practical book containing, in addition to guidance on the TNA process, 22 instruments for performing the process – developing the organization, organization climate, managing resources and job skills. A wide range of methods is described – existing and new.

Bee, Frances and Roland, *Training Needs Analysis and Evaluation*. Institute of Personnel and Development, 1994.

A comprehensive book covering a wide range of both these subjects, although there was a tendency in the evaluation half of the book to concentrate on reactions and 'happiness' level approaches. The training needs part of the book cannot be faulted and leads the reader logically through a wide variety of approaches and applications.

Boydell, T. H., *A Guide to the Identification of Training Needs*, BACIE, 1976.

This booklet considers the important aspect that the identification of training needs must be resolved before training can be undertaken. Models for the consideration of present and future training needs are presented in a practical way and a variety of processes and approaches are described.

Boydell, T. H., *A Guide to Job Analysis*, BACIE, 1970.

A companion booklet to *The Identification of Training Needs*. It describes a process for job analysis which, although specifically applicable to operative, craft, clerical and technician occupations, when used in conjunction with other approaches in management development, is relevant also to supervisory and management activities.

Brimley, Peter, *Evaluating Training Effectiveness*, McGraw-Hill, 1990.

A practical approach showing how well-established theories can be applied to the evaluation of the effectiveness of training. The process of evaluation, methods of measuring changes at individual, group and organizational levels and the broader issues of evaluation strategies are considered in a practical manner. The emphasis is on linking the value of training to organizational effectiveness.

Buckley, Roger and Caple, Jim, *The Theory and Practice of Training*, Kogan Page, 1990.

This book contains two chapters (8 and 9) concerned with assessing the effectiveness of training, and, in the latter, auditing the training system. Both chapters offer practical advice on validation approaches, tests and other instruments in Chapter 8, and the wider aspects of auditing the total training function in Chapter 9. The two chapters are useful introductions to these complex subjects.

Craig, Malcolm, *Analyzing Learning Needs*, Gower, 1994.

A rather academically biased book which considers the hypothesis that as the way we work is changing dramatically, how we analyse training needs should also be changed. The author offers a range of 'investigative' methods with many examples, case studies and self-diagnoses.

Davies, I. K., *The Management of Learning*, McGraw-Hill, 1971. (Chapter 14 and 15.)

Chapter 14 of this book is concerned with the evaluation of a learning course and discusses criterion tests and tests of educational achievement, and looks at the nature, importance and techniques of evaluation. Chapter 15 looks at the measurement of learning in terms of nominal, ordinal, intervals and ratio scales and criterion power tests. Formulae are given for the various test types and the different types of scoring are compared.

Easterby-Smith, M., Braden, E. M., and Ashton, D., *Auditing Management Development*, Gower, 1980.

The 'audit' approach to the effectiveness of training and development is described with the use and analysis of special questionnaires or audit instruments. Descriptions of actual audits undertaken are also given.

Easterby-Smith, M., 'How to Use Repertory Grids in HRD', *Journal of European Industrial Training*, Vol 4, No 2, 1980.

Easterby-Smith, M., *Evaluating Management Development, Training and Education*, second edition, Gower, 1994.

Fletcher, Shirley, *NVQs Standards and Competence*, second edition, Kogan, 1994.

One of the most helpful books so far published on this subject, covering NVQs from history to application in a very readable form.

Hamblin, A. C., *The Evaluation and Control of Training*, McGraw-Hill, 1974.

One of the few published books at this period specifically devoted to evaluation, it is intended to be a link between how-to-do-it approaches and theoretical dissertations. Hamblin aims the book at training specialists and bases his discussions on a cycle of evaluation of objectives and effects. A range of techniques at each level is discussed.

Honey, P., 'The Repertory Grid in Action', *Industrial and Commercial Training*, Vol. 11, Nos 9, 10 and 11, 1979.

Kelly, G.A., *The Psychology of Personal Constructs*, Norton, 1953.

The original work by Kelly in which he introduces the concepts of personal constructs and domains from which the repertory grid techniques were developed.

Kirkpatrick, D. L., 'Evaluation of Training' in *Training and Development Handbook*, edited by R. L. Craig, McGraw-Hill, 1976.

Laird, D., *Approaches to Training and Development*, Addison-Wesley, 1978. (Chapters 15 and 16.)

A book which covers the spectrum of training and development approaches and contains two chapters on (Chapter 15) instruments for measuring training and development and (Chapter 16) a discussion on the wider aspects of evaluation.

Major, R. F., *Preparing Objectives for Programmed Instruction*, Fearon, 1962. (Later re-titled: *Preparing Instructional Objectives*, Fearon, 1975).

Manpower Services Commission, 'A Glossary of Training Terms', HMSO, 1981.

Newby, Tony, *Validating Your Training*, Kogan Page Practical Trainer Series, 1992.

One of a series of practical booklets aimed at trainers. Its principal strength is in the area of the testing of practical training, although the remainder has limited value owing to a biased approach.

Odiorne, G. S., *Training by Objectives*, Macmillan, 1970.

The specific setting of objectives and the need to achieve these objectives are discussed as the positive indicators of training effectiveness and success.

Parker, T. C., 'Statistical Methods for Measuring Training Results' in *Training and Development Handbook*, edited by R. L. Craig, McGraw-Hill, 1976.

Peterson, Robyn, *Training Needs Analysis in the Workplace*, Kogan Page Practical Trainer Series, 1992.

A very useful, practical guide to a wide range of training needs approaches in a

handy form for the trainer, written in a user-friendly language with a multitude of trainer tips, checklists, charts and advice sections.

Prior, John (Editor), *Handbook of Training and Development* (Second Edition), Corwin, 1994

Contains chapters on competences, organizational and job training needs and design, evaluation techniques – and on 30 other subjects.

Rackham, N. and Morgan, T., *Behaviour Analysis in Training*, McGraw-Hill, 1977

This book, by two of the initiators of Behaviour Analysis, describes the BA approach to interactive skills training and discusses the use of BA in the testing, immediate reaction and validation approaches to this training. A chapter (Chapter 5) is devoted to the subject of evaluation and many examples of interactive skills training evaluation in practice are cited.

Rackham, N. and others, *Developing Interactive Skills*, Wellbun, 1971

This book was in many ways the predecessor to *Behaviour Analysis in Training* as it introduced the concept of BA and its use in training. Some mention is made of the use of BA in evaluation.

Rae, L., 'Towards a More Valid End-of-Course Validation', *The Training Officer*, October 1983

Rae, L., *The Skills of Human Relations Training*, Gower, 1965

A companion book to *Techniques of Training*, it contains a chapter describing the possible evaluation and validation approaches possible to self-selective subjects such as those contained in the book.

Rae, L., 'How Valid is Validation?', *Industrial and Commercial Training*, Jan.-Feb., 1985.

Rae, L., *Assessing Trainer Effectiveness*, Gower, 1991.

This book was conceived as a companion volume to the present book, but it deals with the trainer's skills rather than with training. Methods and assessment plans, both tactical and strategic, are suggested, and the necessary instrumentation is provided. As in the present book, the approach is extremely practical and the methods described have been tested in many organizations and events. The objective is to enable the statement to be made 'My trainees are highly effective. I can prove this because...'

Rae, L., *Techniques of Training*, third edition, Gower, 1995 (Chapter 10.)

This book, which is an introduction to training approaches, methods and techniques summarizes in Chapter 10 the trainer's approach to validation and evaluation, and introduces some of the approaches.

Robinson, K. R., *A Handbook of Training Management*, Kogan Page, 1981. (Chapter 7.)

A substantial chapter (Chapter 7) is included in the book on the measurement and follow-up of the results of the training process. It also considers the 'biggest headache a training manager has', namely the measurement and assessment of the training for which the manager is responsible.

Sheal, P. R., *How to Develop and Present Staff Training Courses*, Kogan Page, 1989.

This is a practical book on the skills and techniques of training and Chapter 6 outlines the approaches and techniques of validation and evaluation at the various levels. The principal methods are summarized and a useful approach of describing comprehensively the benefits and limitations of each is welcome. A very useful basic introduction to the subject.

Smith, ■ and Ashton, D., 'Using Repertory Grid Techniques to Evaluate Management Training', *Personnel Review*, Vol 4, No 2, 1975.

Stewart, V. and Stewart A., *Managing the Manager's Growth*, Gower, 1978. (Chapter 13.)

Another book of the general management training and development nature which includes a chapter (Chapter 13) on evaluation, presented in the very readable style ■ the Stewarts. A broad approach is taken although a number of specific methods are also discussed.

Thurley, K. E., and Wardenius, H., *Supervisors: a Re-appraisal*, Heinemann, 1973.

Warr, P. B., Bird, M. and Rackham, N., *The Evaluation of Management Training*, Gower, 1970.

This book offers a strongly practical approach to validation and evaluation, identifying the needs in a framework called CIRO which emphasizes content, input, reaction and outcome evaluation, the latter having three levels of immediate, intermediate and ultimate outcomes.

Whiteley, M., *The Evaluation of Management Training: a Review*, Institute of Personnel Management, 1972.

The contents of this book are only marginally of an original nature as the publication sets out to be a review of the subject. Some methods of evaluation are described, principally at the three outcome levels and some useful summaries of some classical studies are given. A very extensive bibliography over the period 1959 to 1971 is included, listing publications ranging from *Personnel Psychology*, *Journal of Applied Psychology* and *Journal of Abnormal and Social Psychology*, through *Journal of the Academy of Management* and the *Harvard Business Review*, to the *Industrial and Commercial Training Journal* and the *Journal of the Institute of Training and Development*.

Wills, Mike, *Managing the Training Process*, McGraw-Hill, 1993

A book which is about the complete process of training in addition to its management. Contains chapters on training needs identification and need evaluation; certifying trainers; validation; learning transfer and evaluation among others. A practical book, user-friendly with numerous checklists, figures, examples and above all, algorithms and flowcharts.

## المترجم في سطور :

- حمزة سرالختم حمزة .

- من مواليد ١٩٤٨م السودان .

## \*\* المؤهل العلمي :

- بكالوريوس الآداب ، مع دبلوم الترجمة العالي .

## \*\* الأنشطة العلمية :

- رئيس قسم التوثيق والمكتبات بوزارة الشباب - الخرطوم .

- رئيس مترجمين بشركة يكتل الأمريكية (الهيئة الملكية للجيبيل وينج) .

- رئيس مترجمين مع «إنترتاشيونال أسوشيتس» واستشاري وزارة الداخلية لإسكان قوى الأمن الداخلي بالرياض .

- مدير الترجمة والفشر بوزارة الشباب - الخرطوم .

- مترجم بمعهد الإدارة العامة .

- ترجمة كتب «الخلفاء الراشدين» ، «أين نحن من أخلاق السلف» ، «السياحة في عسير» و «منظومات الحداثة وما بعد الحداثة» ، إضافة إلى ترجمة مقال في ثورية (الإدارة العامة) ، عدد محرم ١٤٢١هـ .

## **مراجعة الترجمة في سطور :**

- رباب حسنى هاشم العبه جي .
- من مواليد ١٩٤٢م ، دمشق - سوريا .

## **\*\* المؤهل العلمي :**

- ماجستير في التربية في عام ١٩٧١م .
- التخصص : طرق تدريس اللغة الإنجليزية جامعة بولنغ غرين ، أو هايو ، بالولايات المتحدة الأمريكية .
- وظيفتها الحالية : مدرسة لغة إنجليزية ، معهد الإدارة العامة .

## **\*\* الأنشطة العلمية :**

- ترجمة عدد من الاعمال الأدبية في مجلة «الآداب الأجنبية» السورية .
- ترجمة بعض الأعمال في مجال أدب الأطفال .
- ترجمة كتاب «التعلم مبادئه وتطبيقاته» ، تحت الطبع .



حقوق الطبع والنشر محفوظة لمعهد الإدارة العامة ولا يجوز اقتباس  
جزء من هذا الكتاب أو إعادة طبعه بأي صورة دون موافقة كتابية من  
المعهد إلا في حالات الاقتباس القصير بفرض النقد والتحليل . مع  
وجوب ذكر المصدر .



## هذا الكتاب

يتناول تقييم فاعلية التدريب بدءًا بمراحل التدريب الأولية وحتى بعد مرور وقت طويل من نهاية التدريب . وقد تم تلخيص المراحل الضرورية خلال كل مرحلة ، كما اقترحت مداخل وأدوات يست على روى المؤلف حينما كان ذلك معكنا .

ويقع الكتاب في تسعة فصول بشكل هي مجموعها مرشدًا عمليًا لموضوع قياس فاعلية التدريب بدلاً من كونه بحثًا أكاديميًا .

ولعل من المشوق في هذا الكتاب تناوله للتعقيدات التي تصاحب عملية التقويم : فهذه العملية ليست بالبساطة التي يتخيلها البعض ، وإنما تتداخل فيها جوانب اجتماعية ونفسية (سيكولوجية) تتطلب الاستعانة بخبراء في هذا المجال .

هذا بالإضافة إلى إبراز أهمية التغذية الراجعة كمؤشر على نجاح المدرب ، وكيفية الحصول على هذه التغذية : فالجهد الفاصل بين العناصر الذاتية والموضوعية التي تشكل هذه التغذية قد يصعب تمييزه في بعض الأحيان ، الأمر الذي يتطلب الحرص الشديد من قبل القائمين على أمر التدريب .

إن هذا الكتاب خرج بالقراءة من قبل المهتمين بكافة أشكال التدريب ، كما أنه يشكل إضافة متميزة إلى المكتبة العربية في مجاله .